

**JOSÉ DE ARIMATEAS DE SOUSA NUNES**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: LIMITES E DESAFIOS**

**Orientador: Prof. Doutor Emmanuel Maria Borrego Sabino**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2013**

**JOSÉ DE ARIMATEAS DE SOUSA NUNES**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: LIMITES E DESAFIOS**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 12 março de 2013, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação, nº 170/2013, de 06 de março de 2013, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguente:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Neves Leal Gonçalves - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogais:

Prof. Doutor José Bernardino Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor Emmanuel Maria Borrego Sabino - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Coorientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2013**

## EPÍGRAFE

“A língua é nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo”.  
(José de Alencar, 1865)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me proporcionaram a oportunidade de estudo e conhecimento;

À minha amiga Zeferina Maria Barros dos Santos, por compartilhar comigo muitos momentos de estudo intenso e pela presteza com que me atendeu todas as vezes em que lhe solicitei ajuda;

Aos professores de Língua Portuguesa que gentilmente disponibilizaram tempo e espaço para a concretização da pesquisa em sua fase empírica;

Aos colegas de mestrado pelos momentos de alegria, desabafo e apoio compartilhados;

Ao Professor Doutor Robinson Tenório pelos puxões de orelha que me trouxeram ensinamentos grandiosos;

À Professora Doutora Rosilda Arruda, pela maneira como me fez perceber questões importantes do mundo científico;

À amiga e colega de trabalho Francisca Magnólia Fernandes Silva Barbosa, pelas muitas horas em que se dispôs a discutir comigo temas cruciais à educação;

Ao meu amigo Francisco Martins Leal por todas as palavras de incentivo, por ser solícito quando mais precisei e pelo carinho sempre presente;

Aos amigos e irmãos de fé pelas preces constantes, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis;

Um especial agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Emmanuel Sabino, pela competência e sapiência com que me orientou durante o desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo a respeito do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental de escolas públicas de Santa Luz/PI, Brasil. A pesquisa objetivou identificar os limites e os desafios do professor de língua portuguesa do ensino fundamental séries finais, e trazer algumas reflexões visando chamar a atenção para o atual contexto do ensino de língua ofertado aos alunos das escolas públicas brasileiras. O estudo aponta para a necessidade de mais aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos de ensino pelo professor, bem como das concepções de língua e concepções de aprendizagem, o que alude diretamente à questão da formação docente, seja ela inicial ou continuada. O trabalho foi desenvolvido com professores de língua portuguesa, ensino fundamental séries finais, do município de Santa Luz (PI), com alunos da 8ª série da rede pública do referido município e pretendeu identificar os limites mais comuns ao professor quanto ao ensino da língua portuguesa e quais os maiores desafios doravante para o mesmo; pretendeu também verificar como os alunos compreendem os ensinamentos de aprendizagem em língua portuguesa a si direcionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa, formação docente, ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

The dissertation presented hereon is a study referring to the teaching of the Portuguese language in fundamental education in public schools in Santa Luz, Piauí, Brazil. The aim of the research was to identify the limits and challenges faced by teachers of the Portuguese language of the final years of the fundamental series, and to present some discussion about the present context of language teaching offered to students of Brazilian public schools. The study points towards the need for greater improvement of theoretic and methodological methods of teaching undertaken by the teacher, as well as towards conceptions of language use and of learning, which refers directly towards teacher education, be it in its initial phase, or continuing teacher training. The empirical work was carried out with teachers of the Portuguese language subject, of the final year students of the fundamental education series, in the Santa Luz municipality, in the State of Piauí, with 8<sup>th</sup> year series students of the referred to schools of the public area and municipality and it also intended to identify the more common limits faced by teachers of the Portuguese language and which were the greater challenges hereon for them. It also intended to substantiate with the students how do they understand and receive the teaching provided them for Portuguese language.

**KEY WORDS:** Portuguese language, teacher training, teaching-learning

## LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
AAA	Atividades de Apoio à Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CP	Conselho Pleno
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LT	Linguística do Texto
MEC	Ministério da Educação
NURC	Norma Urbana Culta
PBP	Português Brasileiro de Ponta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEUL	Programa de Estudos sobre o Uso da Língua
PGPF	Projeto Gramática do Português Falado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
QI	Quociente de Inteligência
TP	Teoria e Prática
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	09
1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA LEITURA DA REALIDADE	13
1.1. Discussão sobre concepções de língua	13
1.2. O que realmente se leciona no ensino de língua portuguesa em Santa Luz – PI	27
1.3. O livro didático e o ensino do português na cidade de Santa Luz – PI	36
1.3.1. Livro didático de português: uma análise	41
2. FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE QUALIDADE: UMA VIA DE MÃO DUPLA	42
2.1. A proposta de formação docente a partir da LDB nº 9394/1996	45
2.2. A prática docente segundo os PCN de Português: uma forma de operacionalizar a nova LDB	63
2.3. A formação do professor de Língua Portuguesa e seu reflexo no ensino	79
3. APRENDIZAGEM: O BUSÍLIS	93
3.1. A aprendizagem no contexto educativo	93
3.2. Condicionantes da aprendizagem	96
3.3. Estilos de aprendizagem	114
CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	120
2.1. Objetivos da pesquisa	120
2.2. Tipo de pesquisa	121

2.3. Sujeitos da pesquisa	123
2.4. Instrumentos	124
2.5. Procedimentos para coleta de dados	127
CAPÍTULO III	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
ANEXOS	I

## INTRODUÇÃO

Quem acompanha a evolução dos estudos linguísticos constata uma preocupação constante dos estudiosos com uma questão de há muito problemática: até que ponto o ensino de língua portuguesa está sendo realmente eficaz? Não são poucos os teóricos que se debruçaram sobre esse tema com o objetivo de jogar um pouco mais de luz nas discussões. Dentre os nomes de reconhecida capacidade podemos citar Bagno (2005), Castilho (2009) e Neves (2010), todos com o objetivo de discutir as linhas ideológicas do ensino de língua portuguesa as quais permeiam o universo educacional brasileiro, destacando suas fragilidades e necessidades. Desse debate somos instados a perguntar o que realmente se ensina nas aulas de português atualmente e qual a repercussão na vida escolar dos alunos.

É provável que qualquer cidadão brasileiro sinta-se desconfortável ao ler e/ou ouvir a mídia divulgar resultados de estudos feitos em torno da área de língua portuguesa: baixo nível de leitura e consequentemente de letramento, ensino pouco efetivo, professores despreparados e assim por diante. Essa realidade torna-se mais caótica em se tratando das regiões menos favorecidas como o Nordeste brasileiro e as periferias dos grandes centros, conforme comprovam os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo os dados 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o IDEB do ensino fundamental séries finais, do estado do Piauí, foi de apenas 3,8 e, portanto, bem longe do ideal. O mesmo instituto revela que o aproveitamento dos alunos na área de língua portuguesa é da ordem de 20,5%, índice sofrível e deveras vergonhoso. O constante contato com informes deste tipo despertou-nos uma preocupação em entender mais profundamente as causas que estão por trás dessa realidade e de que forma isso interfere na vida social do aluno. Como abordagem inicial focamos nossa atenção sobre as concepções de língua subjacentes à sala de aula para identificarmos que tipo de ensino de língua portuguesa é oferecido aos alunos do ensino fundamental anos/séries finais. Finalizando a primeira parte do trabalho abordaremos o

ensino de língua portuguesa à luz do livro didático com o intuito de compreender as diferentes faces desse recurso e seu impacto na aprendizagem.

Outra preocupação nossa é identificar os limites e desafios principalmente no que tange à formação e atuação do professor de língua portuguesa do ensino fundamental em sua etapa final e o impacto dessa atuação na aquisição de aprendizagens pelo aluno. O que se sabe atualmente em matéria de língua é que para o seu ensino ser mais efetivo, precisa pautar-se na abordagem da língua em movimento, isto é, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua sem sujeito e desprovida de propósitos cujas prerrogativas não vão de encontro à real necessidade do contexto linguístico de ensino-aprendizagem. Analisaremos também o impacto da formação docente no processo de ensino de língua portuguesa, pois se sabe que dominar os conteúdos não é mais condição suficiente para o ensino eficaz, é preciso também saber ensinar (TARDIF, 2008).

Exatamente por essa característica do saber fazer, especialmente na profissão docente, que um dos focos do nosso estudo é a formação dos professores, no caso específico os professores de língua portuguesa, tanto a formação inicial quanto a continuada. O motivo é bem simples: sem formação adequada não haverá prática educativa consistente e, conseqüentemente, não haverá aprendizagem significativa. Não se pode negligenciar o debate acerca desse aspecto da educação, como historicamente tem acontecido, caso queiramos práticas educativas mais sólidas.

É importante destacar aqui que falar em formação docente é aludir aos diferentes aportes teóricos que se apresentaram, sobretudo dos anos noventa do século XX até o presente momento, e que trazem em seu bojo distintas maneiras de olhar o fenômeno da formação docente. Tivemos o cuidado de observar que tais teorias que nos chegam precisam de constante diálogo com a tradição teórica da educação brasileira. Dito de outra forma: avaliar em quais pontos elas nos podem ser úteis para dar respostas às nossas indagações e em que podem contribuir com a formulação de novas proposições. Tudo isso foi pensado refletidamente a fim de evitar deslumbramentos apaixonados e, opostamente, desqualificação da teoria simplesmente por ser estrangeira e, por isso mesmo, devesse ficar restrita aos seus países de origem.

As observações empíricas mostraram uma pequena evolução na prática docente concernente ao ensino de português, uma vez que os professores, ao menos uma parcela deles, demonstra familiaridade com propostas de ensino pautadas nos cânones da ciência linguística. Todavia, contrastando com esse conhecimento, e por motivos diversos que explicitaremos no corpus da dissertação, esses mesmos professores enveredam por caminhos alheios àqueles preconizados pela ciência da linguagem. Assim, a pesquisa que desenhamos tem por objetivo identificar os limites e desafios do professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental séries finais. Para atingi-lo, primeiramente analisamos diversos posicionamentos da ciência linguística e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, análise esta que nos permitiu identificar vetores para o ensino de língua portuguesa no Brasil. A partir da identificação dos vetores do ensino de português, algumas indagações puderam ser levantadas: até que ponto os estudos linguísticos influenciaram a prática docente? Quais os limites e os desafios ao ensino do português no contexto do século XXI.

Em sequência verificamos o reflexo da prática pedagógica na aprendizagem, destacando as condições desta e analisando a mesma no sentido de entender como a estrutura cognitiva permite ir além da informação dada. Para tanto lançamos mão da proposta que propõe a valorização da estrutura cognitiva do aprendiz, subordinando o método de ensino à capacidade do aluno de assimilar a informação. Não podemos esquecer que somos usuários de uma língua adquirida mediante os contatos sociais desde a infância, e ser usuário competente dessa língua requer um trabalho sistêmico que, só será possível, se o ensino oferecido por nossas escolas for socialmente relevante.

Outro ponto que ninguém discorda é que o ensino só será relevante se a aprendizagem se efetivar. Muitos teóricos da aprendizagem têm se debruçado sobre esse fenômeno com o intuito de compreendê-lo melhor e, dessa forma, traçar contributos teóricos que fortaleçam a prática docente. Tais contributos podem ser vislumbrados já no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) cujas abordagens sobre a aprendizagem reportam a diversos artigos e cada qual aludindo a um aspecto diferente do ato de aprender. Nossa intenção ao analisar o texto legal acima mencionado foi entender qual a mensagem subjacente a essas abordagens e como elas podem se traduzir na prática.

Para ajudar a responder essas questões também buscamos explicações junto aos professores da referida disciplina que, no nosso entendimento, são fontes de informações fidedignas e, por isso mesmo, constituem uma amostragem da forma como o ensino da língua portuguesa tem se desenvolvido principalmente a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96). Nesse sentido propusemos aos professores algumas questões versando sobre seus procedimentos adotados nas aulas de língua portuguesa bem como sobre sua percepção das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental séries finais. Por essa razão adotamos a entrevista semiestruturada com professores de língua portuguesa visando apurar qual a sua visão de ensino e sua respectiva concepção de língua. Foram entrevistados todos os docentes de português, da 8ª série do ensino fundamental das escolas foco da pesquisa, a saber: dois docentes em cada escola. Lembramos que o trabalho analisa somente as respostas referentes aos objetivos da nossa pesquisa, com destaque para as atividades de formação continuada e prática docente e os objetivos do ensino de português.

Nessa sequência nosso trabalho se projeta assumindo a seguinte estrutura: No capítulo 1, Ensino de língua portuguesa: uma leitura da realidade, por meio do qual procuraremos mostrar as concepções de língua segundo a ciência linguística e se tal ciência influencia tanto o livro didático como o ensino de português. No capítulo 2, Formação docente e ensino de qualidade: uma via de mão dupla, analisamos e mostramos a proposta de formação do professor (no caso, o professor de língua portuguesa) a partir da LDB nº 9394/96 bem como a prática docente segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de português e seu reflexo no ensino. Capítulo 3, Aprendizagem: o busílis, focamos esforços no sentido de compreender como a aprendizagem se constrói no contexto educativo, quais os seus condicionantes, quais os estilos de aprendizagem dos diferentes aprendizes e o que fazer para atendê-los satisfatoriamente. Por fim, o capítulo 4, destinado a detalhar a metodologia da pesquisa e discutir os resultados da mesma e fazer considerações a respeito do tema pesquisado.

Por tudo isso, não se espera que um projeto desta envergadura dê conta do amplo e diverso leque de problemas que acometem a educação básica em matéria de ensino e aprendizagem, seria pretensioso demais. Ademais é pertinente lembrar que *tudo o que*

*envolve o ensino e a aprendizagem, envolve a inexorável imprevisibilidade da dimensão humana* (ANTUNES, 2009, p. 227).

## **CAPÍTULO I ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA LEITURA DA REALIDADE**

### **1.1. Discussão sobre concepções de língua**

Se retrocedermos um pouco no tempo constataremos que a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa não é tão recente assim, bastando lembrar das intenções veiculadas pela Reforma Pombalina ainda no século XVIII como marco oficial dessa obrigatoriedade, conforme ratifica Neves: *Como disciplina escolar, a Língua Portuguesa só foi inserida em nossos currículos no final do século XIX, mas a Reforma Pombalina de meados do século XVIII já havia tornado obrigatório o ensino da língua portuguesa e proibido o uso de qualquer outra língua no país* (2010,p.171). Mas há que destacar, baseado em Neves (2010), o descompasso entre a prescrição oficial e a efetivação do ensino de língua portuguesa, cuja inserção nos currículos escolares brasileiros se deu somente no final do século XIX, mas não sem trazer consigo dois problemas: o caráter conservador e a influência dos padrões lusitanos sobre o português brasileiro em sua variedade culta, algo a perdurar além de 1822.

A partir da década de 80 do século XX, o ensino de língua portuguesa vem recebendo atenção especial dos estudiosos da área por dois motivos principais: I) o desenvolvimento da linguística textual na Europa, nos anos 60; II) a necessidade de melhorar a Educação no país via língua materna.

Segundo Luft (1997), no atual contexto, três tipos distintos de crise perpassam a educação: crise institucional (na sociedade), crise na universidade, crise na própria escola. De um lado (em se tratando do ensino da língua) há uma preocupação com o vernáculo; de outro, uma crítica acentuada em cima da expansão simplista do coloquial na e pela escola. Os argumentos estão justificados no binômio tradicionalismo/mudança no qual se condena a prática reducionista e servilista da tradição e a má interpretação da educação linguística (ambas quanto ao ensino da língua) sendo esta encabeçadora da mudança e cujos resultados são, sobretudo, acerca do privilegio da língua oral em relação

à escrita. Dois são os motivos apontados como intrínsecos nesse processo: um de natureza linguística, outro de natureza política. Do primeiro depreende-se o destaque ao código oral, certa desatenção a normas consagradas e recomendadas no uso do código escrito. Do segundo, pode-se deduzir uma ação bem intencionada de respeito ao saber linguístico prévio e ao direito de “os oprimidos” ficarem com sua própria língua e não aceitar a língua da classe dominante. Todavia, por trás dessa premissa camufla-se a ideia de furtar o direito que aqueles têm de enriquecer e ampliar seu patrimônio linguístico. Por esse ângulo patenteia-se um problema social no âmbito da língua e seu ensino: a opressão, pois ela se manifesta na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada situação comunicativa, a variante que melhor se adéque à sua mensagem discursiva. *Transformar essa língua funcional no modelo universal para todas as situações de expressão é um ato de opressão tanto quanto privilegiar a modalidade coloquial e familiar sobre todas as demais línguas funcionais à disposição dos falantes* (LUFT, 1997, p.17).

Salienta Luft (1997) que todos temos a capacidade nata para nos comunicarmos, nos expressarmos linguisticamente correto já que desde pequenos estruturamos períodos sintática e gramaticalmente compreensíveis. A ideia é que a língua é dinâmica e, portanto, o seu ensino também o deve ser, caso não se queira uma “educação bancária”, no dizer de Paulo Freire. A mesma opinião é compartilhada por Geraldi ao afirmar que *querendo-se uma escola transformadora, a opção mais coerente é assumir o movimento da linguagem, participando sem preconceito desse processo* (2006, p.28). Ainda referente ao contexto educacional do ensino de língua portuguesa, Castilho (2009) também enxerga três tipos de crise: uma crise social, uma crise científica e uma crise do magistério. Justifica o autor que a crise social se dá devido às mudanças ocorridas na sociedade brasileira, sobretudo no século XX, com a intensificação da urbanização e seus reflexos no ensino formal. Uma vez reconhecida tal crise, cabe-nos buscar formas de superação da mesma, assim como o fizeram os europeus para superar os problemas decorrentes da migração em outros tempos. Todavia é importante lembrar uma recomendação de Castilho:



Os europeus buscaram as soluções pedagógicas para os problemas suscitados pelas migrações para as cidades, um fenômeno que somente agora afeta o Brasil e outros países latino-americanos. Apenas por isto já se pode concluir como é ilusório buscar nos sistemas de ensino europeus as soluções para os nossos problemas (2009, p. 9).

Ou seja, os modelos de ensino europeus podem ser bons exemplos para reflexão, jamais para serem replicados em nível local. Segundo Castilho, a crise científica que perpassa o ensino da língua, para ser entendida, deve ser analisada à luz de três modelos teóricos: *a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura, e a língua como atividade social* (2009, p.11). De acordo com o primeiro modelo teórico a capacidade de realização linguística é inata ao homem e o tipo de gramática que lhe entenda as infinitas possibilidades de realizações semânticas e fonológicas seria uma gramática implícita. A finalidade desse tipo de gramática: *explicar como as pessoas adquirem uma língua, como elas produzem e interpretam as sentenças dessa língua, e como elas percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua* (CASTILHO, 2009, p.11).

No que concerne à teoria da língua como estrutura postula-se que as diversas línguas naturais *dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes ou oposições, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: o nível fonológico, o nível gramatical e, em alguns modelos, também o nível discursivo* (CASTILHO, 2009, p.11). Em outras palavras: gramáticas que se pretendem estruturais devem buscar e identificar sua matéria de análise nas regularidades da fala, o que certamente culminará com uma tarefa de caráter essencialmente descritivo.

O terceiro e último modelo teórico apontado por Castilho (2009) vê a língua como atividade social, por meio da qual fazemos contato com o outro, buscamos o diálogo, veiculamos informações e externamos nossa maneira de ser e sentir. Por esta perspectiva a língua configura como uma atividade concreta, situada num contexto histórico e num contexto discursivo nos quais se movem indivíduos que pensam e projetam suas intenções no ato interativo da fala. Dadas essas peculiaridades, pode-se admitir sem hesitar que a língua é *um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas* (CASTILHO, 2009, p.12). A concepção da língua como fenômeno social foi amplamente defendida por algumas vertentes da ciência

linguística, cujos propósitos são bem sintetizados na seguinte fala de Castilho: *Ora, a indagação linguística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa seu produto*(2009, p.12).

Não seria de todo dispensável elencar aqui algumas novas disciplinas que trouxeram contributos significativos aos estudos linguísticos e, por tabela, ao ensino da língua: a Pragmática, a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística do Texto. Isto posto, é inevitável os embates entre uma e outra disciplinas, o que culminará na terceira crise apontada por Castilho: a crise do magistério. Antes, porém, de abordarmos a 3ª crise faremos uma síntese das teorias acima mencionadas para melhor compreensão dos fatos aqui esboçados.

### **Pragmática:**

Qualquer pessoa interessada em entender os rumos tomados pelos estudos linguísticos haverá de constatar em farta literatura que já em fins do século XIX surgem os sinais de descontentamento com a gramática tradicional. Por isso mesmo é que bem no começo do século XX a Linguística ganha um corpus teórico com as ideias de Ferdinand de Saussure em sua célebre obra de cunho estruturalista, Curso de Linguística Geral. Nela o mestre genebrino ignora o papel individual da fala e destaca a língua como objeto de análise da Linguística, o que posteriormente foi contestado por outros teóricos da linguagem os quais não admitiam a dicotomia langue/parole. Com isso criaram os fundamentos de uma Linguística da Fala com foco nas alterações individuais da linguagem. É nesse contexto de multiplicação das ciências da linguagem que surge a Pragmática com o propósito de resolver problemas de ordem prática referentes aos fenômenos linguísticos. Dito de outro modo: a Pragmática se ocupa dos princípios reguladores da atividade linguística em situação de uso e que estão para além do conhecimento da língua, mas todos eles regidos por regras dando conta da relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e a sua atualização em situações de uso. Ou nas palavras de Monteiro (2000): *A pragmática tem como objeto as investigações linguísticas que fazem referência necessária a aspectos do contexto comunicativo, tais como a identidade dos participantes ou suas crenças, atitudes e intenções* (2000, p.31).

Cabe aqui perguntar quais aspectos do ato comunicativo poderíamos definir como pragmáticos? Inúmeros fatores linguísticos e não linguísticos, aí incluídos: o que é dito, o modo como é dito e a intenção com que é dito, o posicionamento físico, os papéis sociais, as identidades, as atitudes, os comportamentos e crenças dos participantes, a relação entre eles e a localização espacial e temporal. Todos estes fatores somados no momento produção linguística constituem o contexto situacional ou contexto, diferente do contexto linguístico ou co-texto.

Em resumo, a Pragmática prevê o estudo do uso da linguagem atendendo ao contexto em que é produzida, o *locus* onde interagem fatores linguísticos (domínio do sentido e estrutura das frases e enunciados) e fatores extralinguísticos (comportamentos, gestos, tom, intenção comunicativa, conhecimentos partilhados).

### **Sociolinguística:**

O termo Sociolinguística, enquanto área da linguística, fixou-se em 1964 e, segundo Bortoni-Ricardo (1996) com o objetivo de defender a tese de que a fonte de fracasso da criança na escola era a interferência dialetal. Ressalte-se que a Sociolinguística se constitui em uma área da Linguística justamente no momento em que o formalismo ganha relevo e consagração. Seria imaturidade da parte de quem quer que seja restringir o papel da Sociolinguística, no âmbito pedagógico, ao bidialetalismo, por desconsiderar os fatores de ordem macrossocial que o envolvem. Logo a Sociolinguística se propõe avançar desfazendo o mito estruturalista da homogeneidade linguística, ao passo que também contribuiu para a compreensão da heterogeneidade linguística e do fenômeno da mudança, encarando essa heterogeneidade não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido a natureza variável da língua é um aspecto fundamental que orienta e sustenta a observação, a descrição e interpretação do comportamento linguístico. Aprende-se a variedade a que se é exposto, e não há nada de errado com essas variedades, porque cada grupo social dá sequência à herança linguística recebida, e isso incluem aquelas relativas à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo etc. e um ingrediente a mais: a situação em que se encontra. É claro que a Sociolinguística por si só não consegue lograr

resultados substanciais. Conforme ressaltado por Bortoni-Ricardo para abordar a variação linguística no âmbito escolar, é preciso ter em mente que:

- a) a influência da escola na língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados;
- b) regras que não estão associadas à avaliação negativa da sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não devem influir consistentemente nos estilos monitorados;
- c) no caso do Brasil, a variação tem estreita ligação com a variação diatópica (dicotomia rural-urbano) e diastrática (estratificação social);
- d) os estilos monitorados da língua devem ser reservados para realização de eventos de letramento em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 1996, p.25-28).

A ideia de Bortoni-Ricardo (1996) é que a diferença linguística não é um problema a ser banido, mas parte dos ingredientes para inserção social do falante. Segundo essa autora, se a escola pensa e age diferente estará bloqueando o acesso do aluno aos bens socialmente produzidos, o que configura imposição cultural pelos detentores do poder. Eis um dos desafios ao ensino da língua portuguesa.

### **Análise do Discurso:**

Seria pertinente começar esclarecendo junto com Orlandi a etimologia da palavra discurso. Explica essa autora que *a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento* (1988a, p. 15). Concebido como movimento, o discurso se move em direção a outros, nunca está só, sempre está perpassado por vozes que o antecederam e que mantêm com ele constante duelo, ora os legitimando, ora os confrontando. É no princípio constitutivo do dialogismo que um discurso se forma, se baseia e já nasce povoado por outros discursos, com os quais dialogam. Mesmo dispersos por questões de variada natureza como tempo e espaço, esses discursos se unem porque são atravessados por uma mesma regra de aparição: uma mesma escolha temática, mesmos conceitos, objetos, modalidades ou um acontecimento. Por isso que o discurso é uma unidade na dispersão.

Para a Análise do Discurso (doravante AD), o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca. Social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo. Descentrado, porque é cindido pela ideologia e pelo inconsciente. Nas palavras de Orlandi *o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam* (2005, p. 20).

A AD é uma prática e um campo da linguística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto. É muito utilizada, por exemplo, para analisar textos da mídia e as ideologias que os engendram. A AD é proposta a partir da filosofia materialista que põe em questão a prática das ciências humanas e a divisão do trabalho intelectual, de forma reflexiva. De acordo uma das leituras possíveis, discurso é a prática social de produção de textos. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m). Não sem razão Orlandi afirma que:

A AD vai articular o linguístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Há, entre os diferentes modos de produção social, um modo de produção social específico que é o simbólico. Há, pois, práticas simbólicas significando (produzindo) o real. A materialidade do simbólico assim concebido é o discurso (ORLANDI, 2005, p. 12).

Maingueneau (2001) complementa as ideias acima assegurando que o discurso tem leis que o regem e tais leis mantêm relações entre si. Embora possam variar de autor para autor, Maingueneau destaca as seguintes leis do discurso:

- a) **A lei da pertinência:** Intuitivamente, estipula que uma enunciação deve ser maximamente adequada ao contexto em acontece; deve interessar ao destinatário, fornecendo-lhe informações que modifiquem a situação;
- b) **A lei da sinceridade:** Diz respeito ao engajamento do enunciador no ato da fala que realiza. [...] A lei da sinceridade não será respeitada se o enunciador enuncia um desejo que não quer ver realizado, se afirma algo que não sabe ser falso;

c) **A lei da informatividade:** Incide sobre o conteúdo dos enunciados e estipula que não se deve falar para não dizer nada, que os enunciados devem fornecer informações novas ao destinatário;

d) **A lei da exaustividade:** Não é uma repetição da lei da informatividade. Ela especifica que o enunciador deve dar a informação máxima, considerando-se a situação (MANGUENEAU, 2001, p. 34-36).

Deduz-se, portanto, que o discurso só se efetiva na medida em que opera com as noções emanadas das leis às quais está intrinsecamente ligado, daí a necessidade de reciprocidade do ato discursivo.

Os analistas do discurso, principalmente aqueles filiados à corrente francesa admitem duas instâncias como garantia de todos os discursos: a paráfrase é o pilar primeiro (o mesmo) e a polissemia (o novo incidindo sobre o mesmo). Decorre daí, então, a ideia de que a materialidade da ideologia é o próprio discurso e a materialidade do discurso é a própria língua (elemento veiculador), conforme nos orienta Orlandi (1988).

Vê-se pelo conceito acima que há diferenças substanciais entre texto e discurso. Enquanto o discurso se consolida como um todo embebido de vários elementos linguísticos e extralinguísticos, o texto, por sua vez, é o produto da atividade discursiva, o objeto empírico de análise do discurso; é a construção sobre a qual se debruça o analista para buscar, em sua superfície, as marcas que guiam a investigação científica. Assim, reforçamos mais uma vez que o objeto da AD é o próprio discurso, tal como explicitado em sua raiz etimológica, isto é, em movimento. Posta a questão, fica a pergunta: quais atividades podem ser mais apropriadas para serem desenvolvidas nas aulas de língua materna, na perspectiva da AD? Uma possibilidade de resposta nos é dada por Guimarães ao dissertar sobre a necessidade de articulação entre texto, discurso e ensino. Segundo ela, dentre as possíveis atividades, pode-se:

- Elaborar sucessivas versões de um texto, tentando ajustá-lo a uma determinada situação comunicativa;
- Cotejar textos de modo a analisar o funcionamento discursivo das escolhas realizadas;
- Trabalhar com textos configuradores dos diversos âmbitos do discurso;

- Captar as representações contextuais em qualquer tipo de texto. Como fazê-lo? Orientar o aluno em relação ao contexto de produção do discurso (GUIMARÃES, 2009, p.169).

O trabalho com a língua sob o enfoque da AD tem entre seus pontos fortes o leque de alternativas possível de leitura e interpretação desse mesmo discurso, o que favorece o leitor no sentido de entender o outro e suas intenções. Em síntese, conforme explicita Guimarães, *a mesma frase dita numa empresa, por um funcionário a um colega, pode ter um significado que não teria se dita pelo chefe a um subordinado, visto que o conteúdo que se diz é resultante também do status dos participantes do ato de comunicação*(2009,p.169).

### **Linguística do texto:**

As reflexões e conquistas na área dos estudos da linguagem, mormente aquelas voltadas ao contexto de aprendizagem da língua materna associados a questões relevantes de seu funcionamento, do seu uso e das suas contribuições em um número variado de situações sociais vêm trazendo inestimáveis ponderações acerca do impacto dessa na vida das pessoas. Por seu turno, a ciência da linguagem passa a oferecer novas perspectivas teóricas para repensar a educação linguística e seu espaço institucional, com a finalidade de comutar as orientações que anteriormente predominavam no ensino de língua portuguesa na escola.

A Linguística Textual (doravante LT) é uma criação europeia que, ao contrário das correntes estruturalistas, cujo foco dos estudos são os aspectos formais e estruturais do texto, esta vertente concentra suas atenções no processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto em um determinado contexto. A interação entre eles é que define a textualidade de um texto. A LT faz uso significativo dos conceitos e da terminologia linguística em voga. É bom lembrar que ela começou a se desenvolver na Europa no final da década de 1960 e tem se dedicado a estudar os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos na sua produção e recepção.

Segundo Sampaio (2011) um fenômeno crucial contribuiu para o surgimento e desenvolvimento da LT: a necessidade de se considerar o evento comunicativo na sua plenitude, sobretudo aspectos subjetivos do falante. Desse fator decorre:

A necessidade de considerar o conhecimento intuitivo do falante na construção do sentido global do enunciado e no estabelecimento das relações entre as sentenças e o fato de vínculos coesivos não assegurarem unidade ao texto conduzem à construção de outra linha de pesquisa. Nessa nova linha, procurou-se considerar o texto não apenas como uma sequência de frases, mas um todo, dotado de unidade própria (2011, p.2).

Em meados dos anos 1990 a LT ganha tratamento interdisciplinar *e passa considerar o texto como resultado do processo de interação de uma rede de elementos sociais, cognitivos e linguísticos* (SAMPAIO, 2011, p.3), surgindo a partir desse momento a sua mais nova fase sociocognitiva-interacionista em que o processamento textual se dá de forma interrelacionada entre os sujeitos do discurso e sob a égide de inúmeros fatores. Não é difícil frisar a influência exercida pela LT nos postulados dos PCN de língua portuguesa, influência esta que diz muito a respeito da LT como tendência-mor da Linguística de lá até aqui. Se os referenciais nacionais, no Brasil, de língua portuguesa procuram destacar as contribuições da LT para o ensino, fica evidente a necessidade de a escola se apropriar do discurso desta, caso resolva trilhar por suas linhas teóricas. Mesmo não adotando determinado pressuposto teórico, é interessante a escola compreendê-lo para melhor desenvolver o seu fazer, uma vez que querendo ou não o texto estará presente nas aulas. Além do mais:

Se [...] a escola não compreende esta rede de fatores que corroboram para a produção de texto, nunca terá os instrumentos necessários para avaliar o texto de um aluno, muito menos para orientá-los. Compreender um texto ou avaliar o seu grau de coerência implica saber que todo o seu processamento depende não só de suas características internas ou superficiais, mas dos diversos conhecimentos dos usuários, pois são esses conhecimentos que definem as estratégias a serem utilizadas na sua produção (SAMPAIO, 2011, p.4).

No Brasil, conforme esclarece Koch, *é no final da década de 70 que começam a surgir, no Brasil, os primeiros trabalhos dedicados ao estudo linguístico do texto*, mas é



*somente na década de 80, contudo, começam a multiplicar-se os estudos em LT* (1999, p.2). A partir da década de 80 do século XX começa a publicação de obras voltadas à LT, mas principalmente aquelas destinadas a introduzir o leitor na nova proposta. Sobre isso é válido conferir o que diz Koch em seu artigo O Desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil:

Na primeira metade da década de oitenta, publicaram-se em nosso país obras introdutórias, que visavam não só a apresentar ao leitor brasileiro esse ramo da ciência linguística, seus objetivos, pressupostos e categorias de análise, como traçar um panorama geral do que se vinha fazendo nesse domínio em outros países (KOCH, 1999, p.3).

A referida autora também destaca que *outra vertente das pesquisas textuais extremamente importante no Brasil é a que se vem dedicando ao estudo de textos falados. Tais estudos vêm-se realizando, de forma particular, no interior de três grandes projetos: NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta)Censo/Peul (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua)e PGPF(Projeto Gramática do Português Falado)*(KOCH, 1999, p.6). Como nosso objetivo é apenas sumariar as concepções linguísticas que mais influenciaram o ensino de língua portuguesa no Brasil, não detalharemos aqui a vertente da LT ocupada dos textos falados e que tem sua maior expressão no citado projeto NURC. No que concerne a LT no contexto brasileiro, pode-se dizer com bastante segurança que *tanto as pesquisas sobre textos escritos, como as que se ocupam da construção e elaboração de textos falados vêm ocupando lugar de destaque entre os estudiosos das universidades do país* (KOCH, 1999, p.7).

Outro fator digno de menção durante o processo evolutivo da LT foi a criação de gramáticas textuais. Dentre os motivos que impulsionaram os linguistas a desenvolverem gramáticas textuais, podem-se citar: a abordagem lacunar das gramáticas de frase no trato de determinados fenômenos tais como, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre frases não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.

A gramática textual não é uma gramática específica, uma vez que esta tem como diferencial a definição explícita do “texto” ou do “discurso”. Da mesma forma, a linguística textual deve ser também vista por sua intenção de pesquisa ou campo de estudos. O conceito de texto é central à linguística e por tabela, à teoria de texto, posto que este não pode ser definido diretamente em referência a um só contexto, dada a abrangência de sentidos atribuídos a si por meio da pragmática e da semântica. Nos textos encontramos os fenômenos textuais, por assim dizer, anafóricos e catafóricos. Os anafóricos correspondem às informações anteriores à enunciação, enquanto as catafóricas são as informações subsequentes à enunciação. Por meio desses fenômenos linguísticos tornam-se discutíveis os conceitos de unidade de *frase* como estatuto especial dentro do texto, no âmbito da linguística textual.

A diferença entre texto e discurso é um tanto complexa quanto à sua interpretação. Criaram-se várias dúvidas quanto à sua dissociação. O texto trata da estrutura contextual composta por signos que, quando ligados (organizados de forma sintática), formam sequências de frases que dão coesão ao tema (enunciado) do texto, no sentido semântico. Já o discurso é o ato de fala (enunciação) do texto produzido, o qual traz coesão e coerência a este, construindo sentido no seu âmbito pragmático, o qual é formado não só pelos elementos sintáticos e semânticos mas, também, fonéticos e outros elementos que constituem as condições de produção do ato de fala (ato discursivo).

Há quem pondere que, nas gramáticas de frase, vastas partes da morfologia, da fonologia e da lexicologia ficam excluídas. Em lado oposto, a LT comporta diversas manifestações, cabendo à semântica do texto explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ela se constitui. A sintaxe do texto tem por encargo verificar como vem expressa sintaticamente a significação de um texto e como pode expressar o que está à sua volta. Estreitamente correlacionada à sintaxe do texto está a fonética do texto, que, de maneira homóloga à fonética da frase, ocupa-se das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual. Convém lembrar, juntamente com Koch e Travaglia (2005), ao citar Bernardez (1982), que o texto, para se constituir em uma unidade sintática, fonética e semântica coerentes deverá passar por três fases do processo de criação:

- a) o falante tem uma intenção comunicativa;
- b) o falante desenvolve um plano global que lhe possibilite, tendo em conta os fatores situacionais etc., conseguir que seu texto tenha êxito, quer dizer, que cumpra sua intenção comunicativa;
- c) o falante realiza operações necessárias para expressar verbalmente esse plano global, de maneira que, através das estruturas superficiais, o ouvinte seja capaz de reconstituir ou identificar a intenção comunicativa inicial (KOCH e TRAVAILIA, 2005,p.36).

Pelas evidências acima apresentadas, enfatizamos ser o texto o objeto empírico de análise da LT, sendo este perpassado por múltiplos fenômenos de ordem pragmática e, por isso mesmo, passível de inadequação a determinados contextos e situações comunicativas, jamais incoerentes em si. Entendidos esses princípios da LT, o ensino da língua materna tende a ser mais consciente e mais produtivo, porque fica evidente a importância de a língua ser tomada como objeto de reflexão no âmbito do seu ensino, o que significa ir além das respostas prontas como é corrente nas aulas de língua portuguesa.

Retomemos agora as considerações sobre a 3ª crise, a do magistério. Castilho (2009) se posiciona afirmando categoricamente que tal crise é a soma de diversos problemas na conjuntura da educação, os quais foram se acumulando sem haver resolução dos mesmos. Dentre os problemas apontados por Castilho (2009) destacam-se a desvalorização do magistério, deficiências na formação, salários muito inferiores em relação a outras áreas e até mesmo em relação aos docentes do ensino básico em comparação aos do ensino superior e, finalmente, os materiais didáticos disponíveis. Estas são questões de há muito conhecidas pelos atores da cena educativa e como elas estão diretamente ligadas aos próximos capítulos desta dissertação, as abordaremos em momento oportuno para não cairmos em vãs repetições.

## **1.2. O que realmente se leciona no ensino do português em Santa Luz - PI?**

Iniciaremos este subitem retomando as considerações de Antunes a respeito da ideia de língua. Para ela

A língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social. [...] A língua é um fenômeno social, uma prática de atuação interativa. [...] Dessa forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais (ANTUNES, 2009, p. 21).

Ou seja, se a língua é um fenômeno tipicamente social, ela vai muito além de seus elementos linguísticos (aspectos fonéticos, sintáticos, morfológicos). Trata-se de algo revelador de quem somos, de onde somos, quais as nossas crenças e aspirações; enfim, é a nossa identidade sem o papel. Assim *nessa concepção a língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, na verdade, já que é regulado por comunidades falantes* (ANTUNES, 2009, p.22). Devido a esse dinamismo próprio das línguas, não nos parece profícuo conceber um ensino descaracterizador da essência do falante (nesse caso, do aluno) sob pena de reproduzir velhos estigmas comuns à educação básica nacional. É nesse momento que entra o conhecimento de causa como ator principal da cena educativa e, por meio dele, o debate sobre relativismo cultural poderá ser aberto, culminando com a admissão das diferenças de maneira mais natural e também com o entendimento de que não há língua que se deteriore, mas que varia e incorpora novos usos, sendo esta sua maior norma, conforme corrobora Antunes:

Nessa ótica, a norma que desconsidera o uso real dos diferentes grupos sociais revela-se inconsciente; conseqüentemente, é impropriedade o julgamento da correta padronização da língua que deixa de levar em conta o que de fato, se diz em determinada comunidade de falantes. Entender bem essa diferença entre norma-padrão e norma culta é crucial para quem trabalha à volta das questões linguísticas e suas repercussões sociais (ANTUNES, 2009, p. 28).

Caberia perguntar aqui por que a insistência em discutir um tópico macetado por sucessivos estudos? As razões podem variar de autor para autor, porém, no caso específico, por entender que, enquanto o desempenho discente for de nível inferior, é porque há o que repensar. Aliás, *a pesquisa certa do que se faz nas aulas de línguas tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática, demasiado simplificada reduzida, descontextualizada e, portanto,*

*falseada* (ANTUNES, 2009, p.34). As palavras de Antunes (2009) soam como um alerta e uma preocupação, pois deixam entrever que a regra quanto ao ensino da língua portuguesa, em pleno século XXI, ainda é a da imobilidade, do inatismo linguísticos e, *ipso facto*, desfocada dos diversos contextos de usos. O debate em torno deste tema aos poucos tem ganhado projeção e urgência à medida que o país cresce e novas tecnologias se impõem no horizonte capitalista. Não raro surgem apelos via mídia por “um compromisso de todos pela educação”, passando necessariamente pela educação linguística. Mas a grande pergunta é: que educação o Brasil tem oferecido a seus filhos e quais os desafios doravante quanto a esse tema? Sobre este último aspecto, os desafios, assim postula Antunes na obra referida:

- 1) Um ensino de línguas que em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito (p. 38).
- 2) A implantação séria e consistente de um programa de ensino que leve, bem amplamente, a uma educação linguística, o que significa um programa de revisão de conceitos, alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos (2009, p. 40).

Na tentativa de mitigar os efeitos negativos do ensino ineficiente de língua portuguesa em nível fundamental, o Ministério da Educação brasileiro (MEC) passou a oferecer um curso de formação continuada em serviço para professores de português, curso esse denominado Gestão da Aprendizagem Escolar II (GESTAR II), cujos princípios metodológicos estariam sintonizados com as ideias acima defendidas por Antunes. Por razões organizacionais, detalharemos melhor este programa no capítulo dois desta dissertação.

Para Citelli (1994), a linguagem é essencialmente dialógica muito embora se saiba que na forma como se apresenta, ela pode estar norteadada por esquemas próprios do procedimento monológico uma vez que *a palavra constrói a relação entre o socialmente dado e a criação individual revelando-se um fator criador* (p.14), o que também é enfocado por Maingueneau (2001). Em se tratando de ensino da língua, Citelli (1994) sugere-nos pensá-lo a partir de uma referência interacional refletidora da dinâmica do

confronto inter e intradiscursivo, visto ser nesse processo de constituição de sentidos que nasce nas tensões (históricas, ideológicas, linguísticas) as quais indicarão numerosas variações que, como se sabe, são condições de que a língua dispõe para enriquecimento e mudança. Nas palavras de Osakabe

A linguagem é entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado como processo, e de outro como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos. Por que processo? Porque antes de qualquer outro componente, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consciência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia (OSAKABE, 1994, p. 7).

Quando se discute com professores da educação básica, em específico do ensino fundamental, a respeito de como viabilizar um trabalho menos nomenclaturista, é comum ouvirmos que é impossível não trabalhar gramática, dada a exigência dos programas escolares e dos eventos extraescolares como concursos e vestibulares. Trata-se, pois, de uma visão reducionista do ensino da língua, em que as questões de ordem nomenclatural são o foco mais acentuado da atenção do professor. Por outro lado, essa posição traduz a angústia de muitos professores, que se julgam impotentes diante da nova configuração que o ensino vem assumindo. Pertinentes são as palavras de Faraco e Castro ao considerarem a relação do professor de português com o ensino e seu dilema sobre o que e como ensinar ao aluno do ensino fundamental séries finais.

A questão de como incluir o trabalho formal com a gramática tradicional em nossas salas de aula, sem transformar o nosso ensino num ensino puramente normativo, só pode ser resolvida a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula (FARACO e CASTRO, 2011,p.3).

Vê-se que ainda há um dilema rondando as aulas de língua materna e como bem deixam claro os autores supracitados, o caminho para superá-lo é a reflexão sobre e com a linguagem. Lembremos, porém, que os mesmos autores esclarecem não ser condenável formalizar no âmbito das aulas de português, desde que nessa ação o professor, mesmo utilizando-se de frases aparentemente descontextualizadas, não tenha como objetivo a

memorização de conceitos, mas a linguagem em uso, em movimento. Encarado pelo prisma da língua em seu uso social, as aulas de português tendem a estimular os aprendizes a perceber e refletir as peculiaridades de cada gênero textual, bem assim o papel desses gêneros nas diversas situações sociais de uso linguístico. Se conseguir desenvolver nos aprendizes a capacidade reflexiva em torno dos diferentes gêneros, o professor estará cumprindo o nobre dever de garantir ao aluno as competências necessárias ao uso da língua para além do recinto escolar, onde realmente ele será chamado a demonstrar que aprendeu.

Os PCN de língua portuguesa também enfatizam que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais e, é papel da escola formar um leitor competente que compreenda o que lê e que:

- Possa aprender a ler também o que não estar escrito;
- Possa identificar elementos implícitos;
- Estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos;
- Saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto;
- Consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p.54).

Para tanto, a sugestão é estimular o aluno a ler e consultar referências de variada natureza a fim de que este atinja uma cultura integral e, dessa forma, evite o monolinguismo ao entrar e ao sair da escola. Mas uma condição essencial se coloca no ato de forjar um leitor competente: a boa formação do professor. Muito discutida atualmente a formação docente vem ganhando relevo frente a outros temas do universo educacional. Demo considera que *para transformar mero ensino em formação e mera aprendizagem em aprender a aprender, um dos passos mais decisivos é a renovação do professor* (2003, p. 82). Como se percebe, falar em transformar as práticas é aludir diretamente ao processo de formação do professor, quesito indispensável, porém não o único, à qualidade da educação ufanamente defendida por todos. É justo voltar a atenção para a formação acadêmica e continuada dos professores no sentido de fortalecer o papel destes na conjuntura educacional, pois *sendo a qualidade construção e atributo humano, sua origem está nos recursos humanos envolvidos, em particular no professor* (DEMO,

2003, p. 82). Destaque-se, todavia, que não se trata de apontar o professor como bode expiatório, nem diminuir sua importância histórica para a educação, seria demasiado simplista. Outros problemas (e eles são muitos) de origem diversa acometem a educação brasileira e cada um deles deve ser visto à luz do contexto em que ocorrem.

Voltando à questão da formação docente, é hora de as políticas públicas brasileiras priorizarem-na, dando as devidas condições para tanto. No tocante aos professores, espera-se que assumam seu protagonismo durante a formação (sobretudo a continuada) passando da “curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”, condição necessária à mudança, afinal como destaca Freire:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2004, p. 38).

Assumir o pensar significa deixar de ser coadjuvante e passar à condição de sujeito do seu fazer, descortinando mitos, desmistificando ideologias e refletindo criticamente a própria prática. Essas tarefas, para serem executadas, demandam tempo, investimento e não acontecem repentinamente, são fruto de longo percurso de caminhada, ademais, é uma nova cultura a ser construída, o que implica desconstruir velhos paradigmas e rever radicalmente o modelo de formação adotado ao longo do último decênio do século XX e do primeiro decênio do século XXI, no sentido de mapear pontos fortes e pontos fracos e, com isso, desenhar nova proposta de formação continuada considerando as lições do passado, as exigências do presente e os desafios futuros.

Parece-nos apropriado destacar o disposto no inciso I, artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), cuja proposição alude à formação dos profissionais da educação assegurando *a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço*. Outro ponto a merecer destaque na aludida lei é o artigo 67, inciso II em cuja proposição há a garantia de *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*. Não se discute que do ponto de vista legal é significativa a conquista acima



mencionada, no entanto dois problemas não resolvidos persistem mesmo com esse avanço: primeiro é com relação ao tempo disponível já que jornada de trabalho de grande parte dos professores é demasiado extensa e os mesmos militam em mais de uma escola e em mais de um turno devido aos baixos salários a que estão submetidos; segundo como vencer os inúmeros obstáculos, principalmente aqueles colocados pelos municípios para a concepção do direito emanado do art. 61, inciso II? Pode parecer superficial apontar tais problemas, mas num país de dimensões continentais como é o Brasil e com realidades tão díspares, uma análise mais atenta mostrará quão longo é o caminho a percorrer para a melhoria da educação. Eis alguns desafios colocados no âmbito da formação docente e, em específico, do professor de língua portuguesa que nos últimos anos tem visto seu prestígio posto à prova nos testes de cunho nacional e internacional. Mesmo sabendo que a educação não se restringe ao ensino, vale lembrar que em tais testes a abordagem do eixo linguagens segue um paradigma ainda pouco conhecido entre nós: a perspectiva da análise do discurso. Não por acaso Geraldi nos orienta: *centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e a partir delas* (2006, p.71). No cotidiano das escolas públicas, por motivos diversos, e dentre os tais, a carência de formação continuada em tema específico figura como elemento definidor da não receptividade à teoria do texto na e pela escola. Quanto ao ensino pautado no texto, Prestes o recomenda porque ... *o ser humano se comunica através de textos e há uma série de fenômenos linguísticos que só se explica dentro dele* (2003, p.19). Para essa autora, ao iniciar um trabalho com leitura, o professor deve priorizar as narrativas longas por elas conterem os elementos básicos comuns à maioria dos textos. Não se pretende com essa sugestão estancar outras possibilidades de trabalho envolvendo os demais gêneros textuais, até porque, recomenda-se trabalhar com a diversidade textual. O intuito de um trabalho com essa diversidade é para que o leitor (o aluno) tenha uma postura crítica no ato da escrita, uma vez que a prática da escrita, de acordo Prestes, *não é dom nem privilegio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico* (2003, p.10). Tudo isso se concretizará a partir da “conscientização através da instrução” cuja base é a manipulação dos diferentes gêneros textuais em variadas instâncias. Ao professor que deseja melhorar a sua prática educativa, a autora fornece estratégias de postura metodológica que este pode lançar mão

quando mediar situações de ensino-aprendizagem. Destaque para a elaboração de código de apreciação textual no qual se tenha uma maneira objetiva e rápida de revisar as produções escritas. Esse ponto de vista é comungado por Piletti (1998) quando nos dá a entender que o ato de ler é um processo dinâmico e ativo, ou seja, além de o leitor apreender o significado deve trazer sua experiência e visão de mundo para o plano da leitura feita e consequentemente da escrita. Acrescenta-nos esse autor qual a postura do professor diante da produção escrita da criança e/ou adolescente.

- a) Deve respeitar a interpretação do oral no escrito;
- b) Fazer um trabalho paralelo, mostrando as marcas das duas modalidades;
- c) Cuidar para não se transformar num interlocutor imposto, a quem a criança se sente na obrigação de dirigir seu texto;
- d) Ter o cuidado de não fazer proposta de produção escrita como instrumento de avaliação (PILETTI, 1998, p. 47).

Geraldi (1994) ratifica Prestes (2003) ao comentar sobre a escrita, acrescentando, porém, que, na maioria das vezes, o professor quer que o aluno escreva manuseando (e bem) recursos expressivos. E mais: falta-lhes, no mínimo, curiosidade em saber o porquê de tal ou qual maneira de escrita. A título de sugestão, Geraldi (1994) orienta os professores a utilizar com o aluno a técnica de reescritura textual, pois nela tem-se uma boa oportunidade de provocar operações linguísticas básicas em quem escreve, a saber: operações de adição, de subtração, de detalhamento, dentre outras. O ativamente dessas habilidades vai depender de o professor ser um leitor e não um mero “ledor” do texto do aluno. É justamente por essa postura acrítica que, conforme Chappini (1997), o ensino da língua materna é encarado pelo aluno como se fosse de uma língua estranha a sua.

Outra voz que se faz ouvir quando o assunto é ensino de língua portuguesa é Marcos Bagno. Ao longo de sua obra intitulada *Dramática da língua portuguesa* (2005) o autor demonstra o que, em sua opinião, mais tem caracterizado o ensino de português nas escolas brasileiras: preconceito linguístico. Para tanto analisa propostas de realizações da língua do que ele chama de *comandos paragramaticais*, ou seja, os manuais de redação ou *manuais de como escrever corretamente*. Durante o processo de análise, Bagno (2005) discorda da concepção dicotômica, ultrapassada, entre língua falada/língua escrita e aponta alguns equívocos terminológicos envolvendo a questão, sobretudo, os

preconceitos evidenciados em alguns manuais de língua portuguesa. Segundo ele, *de fato como é característico dos comandos paragramaticais, os usos linguísticos condenados são categoricamente classificados de “erros”, sem que se busque nenhum tipo de hipótese científica para explicar seu surgimento e sua disseminação* (BAGNO, 2005,p.136). Fica patente aqui a rejeição à forma como os manuais de português, pelo menos aqueles semelhantes aos supracitados, procedem na abordagem do conteúdo linguístico. É uma crítica fundada se entendemos a língua como movimento, na acepção de Orlandi (1988), anteriormente explicitada, e ao mesmo tempo um problema mal entendido na conjuntura escolar. E por que mal entendido? A prática docente observada é reveladora e explicaria o porquê desse fato. Mas afinal, o que realmente se leciona nas aulas de português no Brasil?

Primeiramente é importante levantar alguns pontos: qual o objeto de ensino nas aulas de português? O que devem os professores brasileiros ensinar aos seus alunos na sala de aula? A fim de respondera essas indagações, Bagno (2005) se posiciona contra o monolinguismo no ato de ensinar e contra o ensino de gramática, preferindo isso sim, ensino de gramáticas junto com a análise da funcionalidade de cada uma e da apreciação crítica dos valores sociais atribuídos a cada uma delas. Ainda na esteira do ensino nos é apresentado o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (1996), a saber: o *continuum rural-urbano*, o *continuum oralidade letramento* e o *continuum monitoração estilística*. Destaque-se que, para cada proposta há um elemento visado: o falante, a situação ou evento e o processo de interação, respectivamente. Essa proposta se justificaria por uma razão simples:

A língua é usada por seres humanos reais, sujeitos a uma miríade de influxos e condicionamentos sociais, políticos, culturais, físicos, psíquicos, etc., e não por criaturas desvinculadas de uma existência histórica concreta, única situação em que seria possível a realização efetiva de uma norma-padrão rigidamente uniforme e homogênea (BORTONI-RICARDO, 1996, p. 172).

Por razões como as apresentadas até agora, Bagno (2005) propõe um *português brasileiro de ponta (PBP)* por meio do qual ter-se-ia a oportunidade de reconhecer que a língua falada no Brasil é bem diferente daquela falada em Portugal e, por isso mesmo, seria mais apropriada ao ensino. E por que seria mais apropriada? Porque por meio desse paradigma o processo de cotejo culminaria com uma consciência mais profunda do

fenômeno linguístico em contraste com o atual modelo de ensino, assentado em regras que não fazem parte da gramática intuitiva do brasileiro. Esse seria o drama do ensino em matéria de língua e que Bagno (2005) esclarece utilizando o trocadilho gramática/dramática, bem como a necessidade de se romper com a falsa sinonímia ensino de língua = ensino de gramática, uma vez que é exatamente esse equívoco que produz o drama da linguagem e cujos atores precisam vencer três obstáculos para realizá-la plenamente: ter o que dizer (mobilizar o seu conhecimento de mundo), querer dizer (ter o desejo de expressar-se, e ver-se como sujeito com direito à palavra) e o mais difícil, poder dizer (fazer parte da cena). Portanto:

é essa oposição [...] no ensino, o que chamo dramática da língua portuguesa, isto é, o conflito entre os usos reais da língua e a obrigação, sentida quase unicamente pelos professores, de fazer cumprir um conjunto de regras que praticamente nenhum falante respeita em sua integridade. [...] Ora, não existe uma “variedade-padrão”, expressão paradoxal na medida mesma em que comporta o termo padrão: todo padrão é estabelecido com vistas a uma unificação, a uma homogeneização de formas e de usos, situando-se, por conseguinte, por cima e por fora de toda variabilidade, de toda heterogeneidade (BAGNO, 2005, p.149).

Reforçando essas ideias Hoss acrescenta que *o papel do ensino consiste em selecionar as experiências que o educando deve viver* (1981, p.80). Nessa perspectiva o papel do professor consiste, inicialmente, em provocar um alargamento das experiências do educando de tal forma que haja desinibição (da linguagem) e, por fim, um sentido crítico norteie a atitude de ambos no contexto do ensino da língua.

Apesar dos avanços nas pesquisas e da renovação metodológica no ensino da língua portuguesa, muito ainda precisa ser feito para reverter o quadro pouco satisfatório do aprendizado em torno dela. É desejável um ensino de língua materna sem discriminação, menos nomenclaturista e mais polifônico de maneira que os usuários do idioma sejam “políglotas dentro da própria língua”. Se isso acontecer, a escola estará cumprindo um dos seus mais nobres papéis: ajudar o indivíduo a construir a sua identidade linguístico-cultural, pois de acordo Bagno *a função da escola é preparar um cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos, aptos para levar uma vida digna em uma sociedade*(2000, p.58). O desafio está posto.

### 1.3. O livro didático e o ensino do português na cidade de Santa Luz – PI

A história do livro didático, se analisarmos bem a evolução de sua forma, confunde-se com a própria história da educação brasileira. Para confirmar tal hipótese basta lembrar junto com Cavalcanti (1996), que em meados do século XV em Portugal, o uso das “cartinhas”, posteriormente denominadas cartilhas, já era uma prática consolidada no ensino da língua pátria e, por isso mesmo, marca o início da literatura didática em nosso idioma, muito embora reunissem apenas o abecedário, o silabário e os rudimentos do catecismo. Foram exatamente essas cartilhas que desembarcaram no Brasil com os jesuítas, em 1549, quando da chegada de Tomé de Sousa. Como se pode ver o ensino estava embebido da e pela religião, cujo macro objetivo era a “salvação das almas” mediante a aceitação do cristianismo de orientação católica e, nesse sentido, o ensino das primeiras letras era a porta aberta para a concretização dos ideais religiosos da Igreja.

À medida que o tempo transcorria, cresciam as queixas da falta de livros e outros materiais didáticos nas províncias. Foi nesse contexto de carências que a criatividade dos professores revelou-se determinante para minimizar os problemas daí emanados. Dentre as estratégias adotadas pelos docentes destacaram-se o uso de textos manuscritos, cartas e documentos oficiais como recurso didático alternativo ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O século XX, por sua vez, testemunhou um aumento substancial das literaturas voltadas ao universo escolar, publicações com um *corpus* conteudístico organizado tanto

para o aluno aprender, quanto para o professor ensinar: surge o livro didático tal qual o conhecemos atualmente. Não se deve esquecer, porém, que o livro didático, conforme relata Chiappini (1997), só recebeu atenção no que se referia a custos e despesas em 1965, quando, no Brasil, o Conselho Federal de Educação (CFE) emite parecer sobre o livro didático ser ou não por quatro anos. A partir de então, o tema figura entre as discussões dos órgãos oficiais, ganhando diferentes contornos de tempos em tempos, sendo o principal aquele evidenciado no inciso VIII, artigo 70º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, quando diz que dentre as despesas para manutenção e desenvolvimento do ensino está “a aquisição de material didático”. Mas se atentarmos ao fato de que o marco legal acima se refere à educação básica e esta é composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, veremos que o cumprimento do disposto no artigo 70º, no tocante ao ensino médio, só tornou-se realidade quase uma década depois da promulgação da LDB nº 9394/96, e, ainda assim, parcialmente.

Consolidado que estava o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino fundamental, fazia-se necessário estender o programa para o ensino médio, posto que esse nível de ensino agora já fosse parte da educação básica. Mas não apenas por isso. Fatores de ordem socioeconômica impunham ao Brasil a necessidade de preparar os jovens não somente para formações técnicas, mas para prosseguir os estudos em instituições de ensino superior. Ocorre que falar em estudos posteriores à etapa básica significa falar em educação de qualidade, a qual, na opinião de Brito, *não se consegue apenas com adoção de livro didático, muito embora seja este um elemento básico, parte*

*da cultura escolar, que só pode ser devidamente compreendido se se considera esta* (2002, p.334).

Tal compreensão deve partir do princípio de que a realidade do século XXI é caracterizada pela intensificação do processo de globalização cujo maior fenômeno é a grande quantidade de informações a circular em tempo mínimo, ou melhor, em “tempo real”. Interagir com uma gama tão variada de informações é um desafio constante àqueles que militam na educação e têm no livro didático a única ferramenta pedagógica imediata, não contam com recursos de multimídia, muito menos com acesso à rede mundial de computadores, dada a realidade em que vivem e trabalham. É nesse contexto paradoxal que em 2005 surge como parte do cumprimento das metas para a educação brasileira, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), mas apenas com objetivos parcialmente atingidos, pois do ponto de vista geográfico limitava-se a duas regiões do país (região Norte e região Nordeste) e, do ponto de vista pedagógico, limitava-se a dois campos do saber: língua portuguesa e matemática.

Nos anos posteriores, tal parcialidade foi corrigida geograficamente, inclusive quanto aos campos do saber. Em virtude dos fatos ora mencionados, somos levados a crer que a relação ensino e livro didático tem muito a ser aperfeiçoada em diferentes matizes, dentre eles, a unilateralidade, a qual o padroniza de Norte a Sul do país como se não houvesse diferenças de região para região, o que não é verdade. Associado a esse quadro tem-se o fato de o livro didático tender à visão hegemônica e, *ipso facto*, os editores tratarem de ajustar seus produtos às exigências do discurso institucional (BRITO, 2002, p. 337). É exigido, pois, ao professor no Brasil um conjunto de condições, das quais a formação cultural e acadêmica parece ser a principal, para exercer autonomia em relação ao livro didático.

Por autonomia entenda-se a capacidade de avaliação dos livros, utilizando-se instrumentos previamente desenvolvidos com o objetivo de mapear pontos fortes e fracos para proceder às devidas adaptações, fortalecendo sim a práxis educativa de qualidade, já que é o próprio professor que depende tanto dessa ferramenta. O contexto educacional contemporâneo exige cada vez mais professores capazes de suscitar nos alunos experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, os materiais de ensino, e em particular o livro didático, ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos.

A proposição de um redimensionamento da proposta curricular deve ser entendida como reflexo de uma série de fatores sócio-históricos em que procura responder a uma necessidade engendrada pelas demandas sociais, históricas, sociais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade. Na atual conjuntura brasileira, caracterizada pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da Educação Básica, além de promover a inclusão social. Contudo, para que essa contribuição se verifique é fundamental a preocupação com a seleção dos conteúdos, a disposição dos mesmos e sua forma de abordagem, já que o livro didático tem papel relevante no processo ensino/aprendizagem.

O livro destinado ao Ensino Fundamental tem múltiplos papéis, entre os quais se destacam: 1) favorecer a construção dos conhecimentos necessários ao bom desempenho em estudos posteriores; 2) oferecer informações capazes de contribuir para os alunos adquirirem habilidades e formarem atitudes e valores, o que implica a capacidade de buscar novos conhecimentos de forma autônoma e reflexiva; 3) oferecer informações atualizadas, de forma a apoiar a formação continuada dos professores em sua área específica.



A política nacional do livro didático aí está, e suas limitações não devem servir de subterfúgio para um ensino de menor qualidade, sobretudo em disciplinas fundamentais como Língua Portuguesa, cujo didático será foco das nossas discussões a seguir.

### **1.3.1 Livro didático de Português: uma análise**

Enfatizamos anteriormente que o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é relativamente novo, muito embora as reivindicações a esse respeito remontem há mais tempo. Em se tratando do livro didático de língua portuguesa, algumas considerações devem ser feitas se quisermos entender o seu percurso. Uma delas, esboçada por Chiappini, assegura que a língua nacional no ensino brasileiro só recebeu status de obrigatoriedade em 1971, com a LDB nº 5692 (1997, p.33).

Esse status não significou súbita melhoria no âmbito estrutural dos livros didáticos nem no ensino da língua, pois apesar de esta passar por um processo de revisão, o ensino ainda era pautado na descrição da estrutura linguística e não nos seus usos. Não é sem razão que na referida LDB, a disciplina língua portuguesa vinha dicotomizada em língua e literatura, repercutindo na organização curricular, uma divisão até hoje vigente em boa parte das obras didáticas: a separação entre gramática, estudos literários e redação (BRASIL, 1999, p. 33). Infelizmente ainda predomina em muitas escolas brasileiras essa visão de ensino, bastando analisar as lotações efetuadas para confirmar essa tese. O livro didático atualmente também reforça essa divisão, não obstante a teoria do discurso ser a tônica dos estudos linguísticos e esteja impregnando em grande parte os livros didáticos destinados à escola pública brasileira.

No que concerne à produção e à distribuição desse tipo de material, dois fatores merecem reflexão: primeiro é que se escolhe a escolha da escolha, ou seja, o órgão máximo da educação estipula critérios próprios para inscrever as coleções e estas se submetem aos critérios deste, embora não comunguem das mesmas ideias, às vezes; segundo, pelo menos em nível de Piauí, é que prevalece não a escolha efetuada pela escola e, sim, aquela mais requisitada em nível regional. Assim sendo pergunta-se: onde está a liberdade de escolha, a democracia e o pluralismo de ideias ufanamente propagados

nos projetos político-pedagógicos e afins? Refletir essas proposições para aprimorar o processo de seleção e escolha já será um ato civilizatório considerável para as redes públicas de ensino.

Depois de observar as propostas dos PCN em relação aos conteúdos curriculares e consciente da importância do livro didático enquanto recurso pedagógico necessário e acessível, analisaremos a seguir o livro *Português Linguagens* adotado nas escolas públicas de ensino fundamental de Santa Luz - PI, Brasil, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e verificaremos se o mesmo está em consonância com o que propõem os PCN.

A obra tem como fio condutor a leitura, cuja abordagem se dá de forma interacionista, apresentando de forma equilibrada dados históricos, aspectos estéticos, literários e de gênero. Os textos literários estão sempre em diálogo com outras manifestações culturais, fazendo ver a relação entre eles e a constituição de uma memória cultural dinâmica desenvolvida historicamente e ainda em andamento.

As atividades de leitura, produção textual e literatura são bem articuladas, privilegia a teoria dos gêneros textuais e sua função comunicativa como princípio norteador do trabalho de leitura e produção. O texto é sempre concebido como um processo construído em situação de interação, já que todas as atividades pressupõem a presença de um interlocutor, em uma abordagem perfeitamente condizente com os princípios sociointeracionistas de linguagem que embasam a obra. O detalhamento dos diferentes modos de organização discursiva torna possível a exploração da estrutura dos textos nas atividades de leitura, produção e reflexão sobre o funcionamento da língua.

Percebe-se também a preocupação em formar o aluno cidadão, capaz de posicionar-se criticamente em diferentes práticas sociais, por meio da problematização dos conteúdos e das situações de aprendizagem oferecidas, evitando exercícios repetitivos e mecânicos, privilegiando a reflexão e a sensibilidade.

O trabalho de leitura e produção apoiado nos gêneros textuais é feito de modo progressivo. Os mais próximos a realidade do aluno de nível fundamental como a carta pessoal, a fábula e o relato pessoal constam do primeiro volume. No último predominam os gêneros do tipo argumentativo como a crônica e os artigos de opinião. Adota uma concepção adequada de textos contemplando a multiplicidade de sentidos e a

intertextualidade. Desenvolve um trabalho bem detalhado de leitura e explora a estrutura dos textos e a progressão temática, incentivando o aluno a operar com informações implícitas e a fazer inferências. As atividades de leitura são encaminhadas de modo a ressaltar que textos nem sempre são dotados de sentido hegemônico, podendo se caracterizar por uma multiplicidade de leituras.

O livro destaca-se pelo propósito de formar leitores críticos e é com essa perspectiva que opta pelo estudo dos gêneros textuais. Nesse sentido, as atividades auxiliam no desenvolvimento da proficiência em leitura e colaboram para a construção de sentidos do texto e para o desenvolvimento de competências de leitura. Trata também dos fatores de coerência e coesão, gêneros discursivos, das relações entre textos e discurso, intertextualidade e interdiscursividade. Possibilita ao aluno o uso da linguagem oral ou escrita em situações concretas de interação verbal. Textos e atividades variadas sempre motivam a produção, levando em consideração o perfil do interlocutor e, consequentemente, a linguagem a ser empregada. Desse modo a produção é concebida em suas diversas etapas de construção: planejamento, execução e revisão. Por se basear em teorias do texto e do discurso, questões linguísticas, noções sobre enunciado, intencionalidade, situação de produção e interdiscursividade ganham destaque revelando atualização bibliográfica e amplo domínio do arcabouço teórico que sustenta a proposta.

Há uma incoerência, porém, ao afirmar que o ensino de gramática normativa deve ultrapassar o âmbito da frase para dedicar-se ao domínio do texto e do discurso, a obra na verdade, limita-se a operar com os conhecimentos propriamente gramaticais de forma tradicional: há uma preocupação excessivamente classificatória, de caráter metalinguístico, utilizando o texto como pretexto para atividades de identificação de funções sintáticas, delimitação e classificação de orações, segmentação mórfica e identificação de classes de palavras.

A literatura é apresentada por meio de poetas, prosadores e textos tradicionalmente já consagrados, mas títulos e autores contemporâneos também estão presentes na obra. Aproxima a literatura do cinema, da música popular e das artes plásticas, com isso promove a integração entre as linguagens, fundamental para um ensino mais abrangente e dinâmico. A capacidade interpretativa do aluno é estimulada por meio de exercícios que não se limitam a simples leitura, mas tenta abarcar os vários

elementos e procedimentos constitutivos do texto, como estrutura narrativa, métrica, seleção vocabular, construção sintática, sonoridade, polissemia e uso de imagens.

Diante do explícito em relação à abordagem teórico-metodológica do livro em estudo, percebe-se que os gêneros textuais trabalhados constituem-se como uma ferramenta a serviço da construção do sujeito e do exercício da cidadania; em relação ao ensino da língua é baseado na linguística textual, na pragmática e nas diversas teorias do discurso. O livro contempla também a interdisciplinaridade e o diálogo com as outras áreas afins.

Outro aspecto da obra que deve ser ressaltado é o trabalho com a modalidade oral, em que os alunos são levados a se expressar oralmente, desenvolvendo práticas discursivas variadas que requerem o domínio da variedade culta e contribuindo para o processo de inserção social. Fica evidente a relação de consonância entre as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o livro analisado, porém cabe ao professor, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização da aprendizagem com o maior ou menor grau de significação. Nesse sentido, os PCN devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

Odiado por uns, amado por outros, o livro didático gratuito de há muito constitui parte importante da tradição escolar do ensino fundamental, sendo relativamente recente no ensino médio. Ao longo dos anos a parceria professor/livro didático tem se dado pela via da cumplicidade, o que nem sempre quer dizer atitude crítica frente a seu conteúdo. Ademais, qualquer projeto didático só fará os reais efeitos se antes da cumplicidade houver por parte do professor uma postura mais dialética e menos passiva em relação ao livro. E isso só acontecerá com sólida formação acadêmica e formação continuada de calibre.

Que os professores precisam de materiais didáticos prontos isso ninguém questiona. Que a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas é um passo adiante na busca pela educação de qualidade, também ninguém duvida. O fato aqui

discutido diz respeito à qualidade desse material e à relação dos docentes com os mesmos. Verdade é que, enquanto não houver formação de qualidade, nenhum material didático surtirá o efeito pretendido, por mais completo que seja. Cremos, outrossim, ser tempo de superar a “curiosidade ingênua” por uma “atitude científica” produtora de profissionais exigentes, aptos a julgar os livros didáticos com os quais tenha contato.

Enfim, acreditamos ser o livro didático apenas mais um recurso, o qual precisa de outros complementos, principalmente da sensibilidade do professor para propor a sequência de trabalho que melhor se adéque à sua realidade e ao seu projeto educativo. É nesse momento que será atestada a competência do professor.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE QUALIDADE: UMA VIA DE MÃO DUPLA**

### **2.1. A proposta de formação docente a partir da LDB 9394/96**

Já é praticamente consenso que uma educação de qualidade depende sobremaneira dos desdobramentos pedagógicos em sala de aula, embora não seja esse o único fator, e que esses desdobramentos, por sua vez, estão ligados à formação do professor. Partindo dessa premissa verificaremos como a LDB nº 9394/96 aborda a formação do professor, e analisaremos o contexto de formação deste por ela preconizado, comparando-o com as abordagens de diversos autores e polemizando alguns pontos julgados mais controversos. Antecipadamente pode-se dizer que a LDB 9394/96 trouxe avanços à formação docente no que tange a abertura de espaço para a formação em serviço, haja vista a utilização do binômio reflexão/ação.

Para iniciar a discussão evoquemos o artigo 1º da LDB nº 9394/96. Conforme expõe esse artigo, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Sendo assim, induz o professor a refletir sua prática pedagógica, antes e depois da sua formação, exigência de uma conjuntura social dinâmica em que a formação precisa ser contínua.

A LDB nº 9394/96 também destaca no seu art. 61, o qual versa sobre a formação dos profissionais da educação, compreendendo aí os professores e os que dão suporte a

ele no processo de ensino/aprendizagem, dois fundamentos que o legislador julgou indispensáveis durante a formação: a associação entre a teoria e prática, incluindo a capacitação em serviço, bem como o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Vê-se que a Lei tornou ampla a possibilidade de formação dos professores ao preconizar e validar a formação em serviço, reforçando, segundo Carneiro (2007), o lado não-formal da capacitação cujo desdobramento se dá fora do ambiente acadêmico e inserido no ambiente de trabalho. Outra ideia complementar incluída no texto legal é o aproveitamento das experiências anteriores, sejam em instituições de ensino, sejam em outras atividades. A abertura de mais um leque de possibilidades contempla a diversidade da realidade brasileira, marcada profundamente pela desigualdade social. Todavia não se deve cair no simplismo de achar que essas *outras atividades* devam estar desvinculadas da construção de trajetórias formativas e, por tabela, da aprendizagem. Seria admitir que o ensino comporta qualquer prática e pode ser efetuado de qualquer jeito.

O texto legal em análise foi regulamentado pela Lei nº 12.014, de 2009, recebendo a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Constata-se pela Lei 12.014/2009, acima transcrita, que houve acréscimo de informações no art. 61 do texto original da LDB nº 9394/96, e que aquela trouxe um terceiro fundamento à formação docente, conforme deixa evidente o inciso I, parágrafo único do referido artigo. Com efeito, apregoar sólida formação básica chama a atenção para a um quesito bastante debatido atualmente em matéria educacional: a qualidade. Apesar do consenso em torno da necessidade da qualidade, as divergências são muitas ao procurar definir o que é qualidade e como alcançá-la. Não se pode esquecer que questões de ordem sociopolíticas convergem para a definição do que seja qualidade, haja vista os diferentes planos de governo, no âmbito político, e a evolução da sociedade no plano social, isto é, a definição de qualidade educacional está terminantemente ligada ao contexto histórico.

O artigo 3º da referida LDB, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação, a saber: tanto o professor quanto os demais funcionários envolvidos na educação, o que denota a concepção de que não se educa apenas pelo ato de lecionar diretamente em sala de aula, mas também mediante a ação dos demais profissionais que integram o quadro educacional. Essa lógica reafirma a ideia de que não há educação escolar de qualidade sem valorizar a escola no seu conjunto. A leitura do artigo 67 da mesma Lei permite identificar atribuições dos sistemas públicos de educação para com a valorização dos profissionais da educação, especialmente aquelas voltadas ao ingresso na carreira, piso salarial, condições de trabalho e aperfeiçoamento profissional. É fato que o cumprimento dessas atribuições ainda vai demandar muito esforço por parte de governos e sociedade, até chegar a um patamar satisfatório.

Sobre o direito ao aperfeiçoamento profissional preconizado no inciso II da LDB nº 9394/96, um particular chama a atenção: a possibilidade de licenciamento remunerado

para esse fim. Ocorre que essa garantia legal é constantemente burlada pelos entes públicos em diferentes pontos do Brasil, sendo este pesquisador uma vítima de tal acinte. Revela-se, dessa forma, uma nítida contradição em relação às prescrições legais, as exigências de qualificação impostas ao docente e a dificuldade de o poder público entender que licenciamento remunerado para aperfeiçoamento é investimento, não desperdício de dinheiro. É antes de tudo algo vinculado à obrigatoriedade da garantia do padrão de qualidade (artigo 4º, inciso IX).

Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB) define critérios para proporcionar aos sistemas educativos apoio à valorização dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, baseada no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, o qual trata da carreira docente, é também uma norma que participa do conjunto de referências focadas na valorização dos profissionais da educação, como medida indutora da qualidade do processo educativo, motivo pelo qual faz a valorização profissional figurar como dever dos sistemas educativos tanto no que tange a programas de formação inicial e continuada, quanto nos demais quesitos apontados.

Para a formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é essencial, levar em conta a importância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Além desses domínios, o professor precisa interpretar e reconstruir o conhecimento, saber orientar, avaliar e elaborar propostas. Se considerarmos que é prerrogativa do professor, para melhor desenvolver o seu trabalho, conhecer e compreender as etapas do desenvolvimento humano, particularmente do seu público escolar, bem como transpor os saberes específicos de sua área de conhecimento e das relações entre essa área e outras mais, na perspectiva da complexidade, implica



redimensionar os cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais. Nas conjecturas de Guimarães (2010), o redimensionamento das práticas formativas passa imediatamente pela maneira como o currículo do curso de licenciatura é desenvolvido. Traduzindo: sem revisão curricular a formação docente persistirá deficitária e a educação incompleta.

Sabe-se, no entanto, que quando a formação inicial e continuada do professor é assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, contribui sobremaneira para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva. Um sistema educativo que se queira valorizador da profissionalidade docente precisa ter entre suas orientações, previsão:

- I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;
- II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;
- III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

O art. 70 da LDB nº 9394/96 ao aludir à manutenção e desenvolvimento do ensino faz jus à remuneração e ao aperfeiçoamento do pessoal docente enfatizando, dessa forma, a preocupação da Lei com a formação. À margem das prescrições legais para esse fim convive-se, na prática, com um problema crônico a corroer o erário: a má gestão do dinheiro público. Essa chaga ganhou tamanha proporção no país a ponto de Carneiro com indignação desabafar:

Administradores públicos e, sobretudo, prefeitos – é no município que o ensino fundamental, de fato, acontece – usaram os recursos da educação para as ações mais estapafúrdias possíveis. Construção de pontes, linhas de eletrificação rural, de muros para campos de futebol, de pagamentos de bandas e de conjuntos para festas, de transporte para a primeira dama etc., tudo isto tem sido custeado em nome da *manutenção e*

*desenvolvimento do ensino!* [grifo do autor] (CARNEIRO, 2007,p.180).

A pergunta que não pode ser omitida é: por que se alega não haver recursos disponíveis suficientemente para melhorar a qualidade educacional se tais dispêndios grassam rotineiramente? O trecho acima transcrito remete especialmente a práticas espúrias antes da vigência da LDB nº 9394/96, no entanto, mesmo com a definição do art. 70, incisos de I a VIII, do que sejam manutenção e desenvolvimento do ensino, não é raro tais práticas serem noticiadas pela mídia nacional.

Explorando outro aspecto salutar da formação de professores Alves, em artigo intitulado “A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios”, expõe duas características, originadas nos países anglo-saxônicos, do movimento de profissionalização docente: *a busca da elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional* (2006,p.2). Movimento semelhante se deu no Brasil após a redemocratização do país nos anos 80 do século XX, notadamente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que entre suas novidades trouxe a ideia de educação como direito social de todos e, por conseguinte, universal, gratuita, democrática e de alto padrão de qualidade. No art. 206, inciso V, da Carta Magna brasileira, é destacado o princípio da valorização dos profissionais do ensino nos aspectos legal, salarial e do mérito. Destaque-se que o texto constitucional, em sua primeira versão promulgada, fala em profissionais do ensino, numa dimensão pouco abrangente de educação, e cuja nomenclatura excluía os profissionais não envolvidos diretamente como o ensino. Para corrigir essa imprecisão a LDB nº 9394/96 introduz no inciso VII do art. 3º o termo profissional da educação, ampliando com isso a ideia de educação além da sala de aula.

Se a valorização pressupõe boa formação não custa lembrar que esse é um gargalo a ser enfrentado pelo país, caso queira seguir rumo ao desenvolvimento. Para efeito de esclarecimento, vale lembrar que falar em boa formação docente significa rememorar a história das ideias pedagógicas no Brasil. Alves (2006) destaca as três tendências pedagógicas mais vivas no país ao longo do século XX: o escolanovismo, o tecnicismo e as pedagogias críticas.

O escolanovismo surge em um contexto de agitações sociopolíticas dos mais fervorosos da história brasileira: os anos de 1930. Essa tendência se mostra palpavelmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, consubstanciando *um corpo de medidas delineadoras de um novo sistema educacional, de caráter laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado* (ALVES, 2006. p.5-6), e cujo pressuposto teórico está assentado na teoria liberal de educação e sociedade, do educador estadunidense, John Dewey. Alves (2006) esclarece que o próprio Manifesto já pregava a formação docente em nível superior, início de uma longa caminhada que se estenderia até o final do século XX para se concretizar legalmente por meio da LDB nº 9394/96. Esse foi um dos maiores méritos do escolanovismo: levantar a bandeira de uma educação moderna, com professores graduados em seus quadros.

Dissertar sobre o tecnicismo no Brasil impõe ao dissertador evocar alguns antecedentes históricos. A história econômica do Brasil é marcada por uma sucessão de ciclos, cada um baseado na exploração de um único produto de exportação: a cana-de-açúcar nos séculos XVI e XVII; metais preciosos (ouro e prata) e pedras preciosas (diamantes e esmeraldas) no século XVIII; e, finalmente, o café e a borracha no século XIX e início do século XX. Paralelamente a esses ciclos, desenvolveram-se uma agricultura e uma pecuária de pequena escala, para consumo local. Os primeiros ventos da industrialização sopraram durante a Primeira Guerra Mundial, mas somente a partir de 1930 o Brasil alcançou certo nível de desenvolvimento econômico em bases modernas. Nos anos 40, foi construída a primeira siderúrgica do país, localizada na cidade de Volta Redonda, estado do Rio de Janeiro. O processo de industrialização, de 1950 e 1970, resultou na expansão de setores importantes da economia, como o da indústria automobilística, da petroquímica e do aço, assim como no início e conclusão de grandes projetos de infraestrutura.

Nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, a taxa anual de crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB) do Brasil estava entre as mais altas do mundo, tendo alcançado até 1974, uma média de 7,4%. Durante a década de 70 do século findo, grande fluxo de capital estrangeiro foi direcionado para investimentos de infraestrutura no país, enquanto empresas estatais foram formadas em áreas pouco atraentes para o investimento privado. O resultado foi retumbante: o Produto Interno

Bruto (PIB) do Brasil aumentou em média 8,5% ao ano, de 1970 a 1980, apesar do impacto da crise mundial do petróleo.

Foi nesse contexto de desenvolvimentismo e concentração de renda, mais precisamente com a deflagração do Golpe Militar e consequente instalação do seu regime totalitário, que ganhou força a tendência educacional tecnicista, em cujas propostas se observa, conforme preconiza Aranha, *o objetivo de estruturar uma escola a partir do modelo empresarial, calcado nas exigências da sociedade industrial e tecnológica* (2005,p.175). Assim a pedagogia tecnicista se orientou pela lógica econômica, dada a influência do grande capital. A educação nessa perspectiva responde às exigências do mercado, que necessitava de crescente quantidade de mão de obra instrumentalizada, razão pela qual se adotou o método de ensino taylorista, tendo a objetividade do conteúdo como premissa máxima. Nas palavras de Aranha, *o tecnicismo dá uma resposta simplista a uma questão muito mais complexa, pois apresenta uma solução reducionista – como aliás é reducionista o positivismo, que constitui um de seus pressupostos* (2005,p.176).

Finalmente a tendência pedagógica histórico-crítica conquista espaço no final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX. O Brasil, até nos anos 1970, buscava reorganizar, sob a perspectiva do mercado, instrumentos institucionais e regulatórios, além de formas sociais nas políticas públicas. Na metade dos anos 80 do século passado, já é possível observar que tal como o sistema de Bem Estar Social foi montado, não garante o seu principal objetivo: produção e distribuição de bens e serviços sociais gratuitos. A ausência de políticas sociais vem acentuando com o passar dos anos a atuação agressiva da iniciativa privada, a qual encontra um caminho para a penetração de seus interesses no aparelho do Estado. O crescimento da precariedade ou até mesmo da falência do financiamento público de produção e distribuição de bens e serviços, somado com a diminuição da participação de setores sociais (educação e saúde em particular) é correlato com o crescimento do setor privado na oferta desses serviços, procurando usuários em potencial para pagar por estes. Dessa forma os pilares estruturais (educação, saúde, por exemplo) que constituem o Estado do Bem-Estar não estavam operando juntamente com a dinâmica do mercado de trabalho. A não universalização do sistema e a baixa equidade desempenhada pelos programas e políticas sociais ficaram marcadas com essa grande característica. Enfim, esta fase é marcada por conjuntos de transformações no

campo das políticas sociais brasileiras, mas não se pode afirmar o mesmo para o Estado do Bem Estar Social. É nesse período de emergência democrática e de justiça social que a pedagogia histórico-crítica impulsiona-se, mais precisamente com os trabalhos de Demerval Saviani (1997) que, inspirado nas ideias de Marx e Gramsci, propõe novo modelo pedagógico em oposição àqueles voltados à reprodução. Alves (2006) evocando Saviani explicita que a pedagogia histórico-crítica

[...] traz uma pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes [...] e a tarefa da pedagogia nessa perspectiva é a sistematização dos métodos e processos de ensino, enquanto a produção do conhecimento ensinado é uma atribuição dos cientistas. Ao professor cabe, então, organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade (ALVES, 2006,p.8).

Analisada no seu todo, a pedagogia histórico-crítica cumpriu o seu papel ao enfatizar o discurso democratizante necessário àquela época e ao trazer à baila o lado sociopolítico e ideológico da educação. Por outro lado, essa pedagogia, e consequentemente os cursos de formação docente, pecaram por não dar relevo àquelas questões que Tardif mais tarde chamaria de saberes. Em virtude dessas reflexões, boa parte dos pensadores da educação passou a vê-la como algo mais complexa, e cada proposta teórica era apenas um caminho possível para compreendê-la melhor, sendo necessários estudos em dimensões múltiplas. Alves assim resume o pecado da pedagogia histórico-crítica

A questão é que cada vez mais ficou claro que formar o professor e pensar o trabalho docente não eram exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino. Cada vez mais ficou claro que o professor ao agir em seu trabalho não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência (ALVES, 2006,p.8).

A urgência de qualidade na educação ofertada pelas escolas públicas brasileiras exige uma política de formação de docentes para a educação básica, particularmente para o ensino fundamental, voltada à urgência do contexto em que ela se desenvolve, inclusive dos métodos e dos materiais indispensáveis a cada realidade e ainda, exige que o

professor se ache repousado no saber, produto de sua curiosidade epistêmica, na acepção defendida por Paulo Freire (2004). Por outro lado, dentre os itens que confluem para a concepção, elaboração e execução do projeto político-pedagógico pela escola, contemplado aí o desenvolvimento do currículo, a capacitação docente parece o aspecto mais complexo, tendo em vista que a formação profissional em educação reporta-se ao universo do desenvolvimento de aprendizagens de natureza pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética e tecnológica.

A RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena traz no bojo do seu art. 3º o seguinte conteúdo:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Na mesma esteira, a Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, também versa sobre o tema formação, estabelecendo orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação

inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O mesmo tema é ratificado pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, destacando a partir do art. 56 os elementos que devem integrar a formação dos profissionais da educação:

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;

c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;

d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;

b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;

c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Nesse sentido, atualmente, a exigência sobre o professor vai além do *corpus* de habilidades cognitivas, especialmente se for considerada a lógica do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com as constantes novidades desse setor. Somado a isso, o exercício da docência ainda requer do professor a capacidade de trabalhar em equipe, de forma cooperativa, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica e econômica. Instala-se aqui um limite que não pode ser desprezado: os cursos de formação profissional não foram pensados (pelo menos até agora) segundo as urgências da sociedade tecnológica no sentido digital da palavra. Com isso, o professor será solicitado pela própria realidade a utilizar não apenas as habilidades que o curso que o tituló lhe forneceu, mas também aquelas que não lhe forneceu. Isto posto, pode-se admitir com bastante segurança que houve ampliação do leque de atividades exigidas aos docentes desenvolverem, antecedendo, sucedendo ou permeando a regência, notadamente aquelas transdisciplinares, sendo um desafio ao professor o domínio de tais habilidades.

Ao comentar a formação de professores no Brasil, Lima afirma que a atual LDBnº 9394/96 deu origem a novas exigências, saber: *a substituição da concepção de conhecimento científico como um saber de classe* (2004, p.18), a complexificação da



profissão docente no sentido de torná-la fonte de construção do conhecimento ao invés de deixá-la ser mera transmissora do mesmo. Agrega-se a estes uma exigência fundamental em tempos de mudança como o nosso: a capacidade de a educação, e o professor em particular, conviver com a incerteza. Nesse novo cenário *aprender a ser professor não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles* (LIMA, 2004, p.18).

Essa exigência carrega em si a necessidade de formação constante em que a prática reflexiva seja a tônica do trabalho docente, configuradora daquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) chamam de reflexão-ação-reflexão. A temática da formação pode não ser tão recente, embora também não seja tão velha, mas certamente ainda pouco estudada, conforme apurou André (2004) em sólido estudo, razão pela qual é bom atentar a algumas terminologias. Não raro se escutam discursos inflamados defendendo a formação continuada, o que é, obviamente, correto. No entanto, esta não fará jus à sua importância se não estiver sintonizada com boa formação inicial. Aliás, é no mínimo preocupante ouvir falar enfaticamente em formação em serviço em detrimento de formação inicial. Soa como se não houvesse necessidade de repensar e reestruturar os processos formativos em âmbito acadêmico, talvez por ser mais oneroso.

Seja como for, o fato é que o tema formação se impõe imperativamente e desconsiderá-lo significa confinar o ensino a práticas obsoletas e a um tempo inadequadas às exigências do século XXI. No dizer de Lima, o papel da formação inicial é o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado (2000), coisa que não é o papel da formação continuada, cuja atribuição maior é o fomento a práticas pedagógicas adequadas e eficientes ao contexto histórico que se vive, algo a ser concretizado com mais eficácia se os fundamentos teóricos já forem dominados pelo profissional.

Outras críticas incidem sobre a LDBnº 9394/96 quanto à formação de profissionais da educação. Lima questiona porque os art. 62 e 63 focalizam a formação justamente nos institutos superiores de educação. Segundo ela *na escala dos tipos de institutos de ensino superior hoje existentes no Brasil, os institutos superiores são o tipo mais simples* (2000, p.24). Considerando esse fato, a polêmica levantada faz sentido,

sobretudo se indagarmos a quem interessa “formar” professores menos capazes e o que esse interesse representa.

Por tudo isso, o professor só estará apto a desdobrar as atividades didáticas de sua competência se os cursos de formação inicial e continuada de docentes contemplarem, nas suas bases curriculares, as dimensões até agora pouco exploradas: dimensões políticas, culturais, ambientais, éticas e tecnológicas. Ainda assim, terão de desenvolver e trabalhar com os futuros profissionais habilidades metodológicas adequadas ao manejo dos diversos conteúdos passíveis de figurarem no âmbito de sua atuação cotidiana. Embora sabendo que cabe a si escolher o caminho didático-metodológico, paira sobre o professor, por vezes, a ameaça da incerteza quanto àquilo que deve ou não deve saber, pensar e enfrentar, ou evitar as dificuldades mais comuns deflagradas na sua relação com os seus pares, com os alunos e com os gestores. Nesse sentido, o professor da educação básica, em específico o da educação fundamental é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas nos termos do artigo 13 da LDB nº 9394/96, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola e no projeto político-pedagógico da escola na qual atua.

No momento atual, o MEC desenvolve alguns programas para formação continuada de professores das redes públicas de educação:

- **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, num trabalho conjunto com as universidades, centros de pesquisa e desenvolvimento da educação;
- **Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação**, programa na modalidade a distância que busca a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental;
- **Pró-Licenciatura**, programa de formação inicial dos professores que não possuem a habilitação legal necessária. É desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação

Básica, de Educação à Distância e de Educação Superior do MEC, junto às instituições de ensino superior (IES) públicas, comunitárias e confessionais;

- **Proinfantil**, curso de nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas;
- **Programa Ética e Cidadania**. Construindo Valores na Escola e na Sociedade, fundamentalmente desenvolvido nas áreas de educação infantil e educação fundamental, trabalha práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social;
- **Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio**, que tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior públicas e privadas, sem fins lucrativos, para realização de cursos de formação continuada para professores em exercício nas redes estaduais. Um conjunto de ações de melhoria da qualidade do ensino, com a oferta de cursos de formação continuada para professores nas áreas de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa e Língua Espanhola.
- **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II)** oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.
- Os programas supracitados objetivam primeiramente cumprir a legislação vigente e dar suporte para estados e municípios fortalecerem o exercício da profissão docente. Todavia, a julgar pelos dados oficiais, ainda estamos longe do patamar desejado. Dos programas acima citados, por ser o Programa Gestar II voltado aos professores de língua portuguesa faremos algumas considerações a respeito do mesmo.

O Gestar II é um programa de formação continuada, na modalidade semipresencial, em língua portuguesa e matemática, destinado aos professores do 6º ao 9º

anos do ensino fundamental. Devido o nosso foco ser a área de língua portuguesa, nos referiremos apenas a ela, muito embora saibamos que o Gestar II também se destina a professores de matemática. O programa é um conjunto de ações pedagógicas que incluem discussões sobre questões teórico-práticas, com o objetivo de colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos na área temática língua portuguesa, contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica e permitir a este o desenvolvimento de um trabalho baseado em competências e habilidades. O foco do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. Sua proposta pedagógica baseia-se na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem, assim aluno e professor constroem juntos o conhecimento, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído.

A formação do Gestar II compreende um curso de até doze meses, com carga horária de 300 horas assim distribuídas: 104 horas presenciais e 126 horas a distância para o formador; 120 presenciais e 180 à distância para os cursistas, nos quais o formador exerce a mediação dos saberes propostos por meio de leitura e discussão sobre teorias relativas ao ensino de língua materna. Durante a capacitação do professor-formador são-lhe apresentadas as respectivas responsabilidades: planejar, conduzir e avaliar as oficinas dos cursistas, acompanhar e orientá-los em seus estudos individuais e prática pedagógica, além de colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao curso. O professor-formador deve ser funcionário da rede pública de ensino, licenciado em Letras, e designado para atender no máximo cinquenta professores cursistas distribuídos em duas turmas em sua área de atuação. Além de capacitar o professor-formador, o Gestar II oferece capacitação continuada em serviço aos professores cursistas, também servidores da rede pública de ensino, com atuação nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com a metodologia do programa, cabe a cada professor cursista estudar os conteúdos dos cadernos e desenvolver as atividades que deverão ser apresentadas ao formador, selecionar técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao

curso. Convém esclarecer que o Ministério da Educação (MEC) é o responsável por elaborar as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos, reproduzir e distribuir os materiais a serem utilizados na formação e formar os professores-formadores.

Sobre o material disponibilizado pelo curso, vê-se que o Gestar II desenvolve uma metodologia nitidamente baseada no dialogismo baktiniano utilizado na mediação da construção de saberes, que associado à experiência prática dos professores, converge para a aplicação das atividades propostas no *locus* da aula. Os encontros figuram como espaço de discussão e socialização de saberes construídos e de práticas desenvolvidas no âmbito do ensino da língua, tanto presencial e coletivamente, bem como aqueles construídos sozinhos, à distância.

Toda a coleção didática utilizada no programa Gestar II está fundamentada nas propostas de pesquisadores de reconhecido gabarito na área da pesquisa linguística. Dentre eles Marcuschi (2001), Geraldi (2006), Koch (2005), Kleiman (2010), dentre outros, constituindo uma abundância eclética de conhecimento disponível ao professor tanto para fundamentação como para a prática em sala de aula. Ainda sobre o material didático utilizado pelo programa, é válido destacar que é composto por um conjunto de seis livros denominados TPs (Teoria e Prática), que, conforme o nome deixa claro, contém um pouco de teoria para aprofundamento seguido da prática a ser desenvolvida; além dos TPs, há também outros doze volumes intitulados Atividades de Apoio a Aprendizagem (AAA), seis na versão para o professor e seis na versão para o aluno, cabendo ao professor adaptá-los da forma mais conveniente possível. Todo esse material, em forma de aula, objetiva fomentar um ensino produtivo em que a construção do conhecimento seja a tônica das aulas. Nesse sentido o ponto de partida das atividades são os mais variados temas veiculados por diferentes gêneros textuais, na tentativa de propiciar ao aluno o contato com a cultura em suas múltiplas manifestações, resultando daí uma atividade social com a língua.

Sobre os eventuais problemas relatados por professores a respeito do programa Gestar II, eles se circunscrevem, para os professores cursistas efetivos da rede municipal, à esfera logística, uma vez que o curso é centralizado numa cidade-pólo para a qual todos os cursistas se dirigem. Como o deslocamento implica gasto com transporte e alimentação, há queixas (dos professores municipais) sobre o não financiamento de tais

despesas pelo poder público municipal, segundo a parceria firmada com o Ministério da Educação. Esse mesmo particular não diz respeito aos professores da rede estadual, pois o governo estadual repassa o financiamento diretamente ao professor. Outro problema relatado diz respeito à gestão escolar, pautada pela falta de sintonia com o programa, fato que repercute diretamente no desempenho do trabalho docente. Em outras palavras: as aulas propostas pela metodologia do Gestar II demandam recursos materiais acessórios, que na visão de alguns gestores, é gasto demais. Por se achar de mãos atadas, o professor de língua portuguesa recorre a improvisações que demandam mais tempo e menos eficácia. Conclusão: trabalho de efeito duvidoso, *stresse* frustração.

## **2.2. A prática docente segundo os PCN de Português: uma forma de operacionalizar a nova LDB**

As transformações de ordem socioeconômica e política que vêm ocorrendo ao longo dos anos em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio a angústias e incertezas, a sociedade brasileira representada por seus educadores dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade da informação. Nesse cenário, os PCN surgem como alternativa orientadora do ensino em todas as áreas do currículo escolar brasileiro, trazendo consigo ideias de várias correntes teóricas. Especificamente referente aos PCN de língua portuguesa, há no início desse referencial o destaque às críticas mais frequentes feitas ao ensino dito tradicional, a saber:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como processo para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

- o ensino descontextualizado de metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL,1999,p.18).

Em virtude da preocupação com a qualidade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, foi pensado como já se disse, um instrumento que pudesse nortear as ações desenvolvidas pelos docentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Algumas estratégias de ensino, seleção de conteúdos, de literatura, gramática e redação e algumas competências foram explicitadas nessa proposta de ensino, visando desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Além da memorização mecânica das regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno precisa ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, no reduto de amigos, no trabalho e na escola. Para concretizar essa aquisição os PCN inovam o conceito de ensino de língua que, na visão de Marcuschi, apresenta pelo menos sete pontos positivos:

a) o texto é adotado como unidade básica do ensino; b) a produção linguística é tomada como produção de discursos contextualizados; c) há noção de que os textos – tanto de fala como de escrita – se distribuem num contínuo de gêneros estáveis e são socialmente organizados; d) há atenção para a língua em uso, e na questão do estudo da dramática, frisa-se a relevância da reflexão sobre a língua; e) há especial atenção para a produção e a compreensão do texto (escrito e oral); f) explicita-se a noção da linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; g) há clareza quanto à variedade de usos da língua (MARCUSCHI, 1999,p.115).

Uma discussão sobre o papel da disciplina língua portuguesa no ensino fundamental envolve necessariamente uma reflexão sobre o projeto educativo que se queira implementar nesse nível de ensino. Considerando-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, tomou o Ensino Fundamental como etapa crucial da educação básica, pelo fato de que essa fase de estudos pode ser compreendida como período de construção e desenvolvimento de muitos dos conhecimentos necessários

ao prosseguimento dos estudos em nível médio. Desse ponto de vista, o ensino deve atuar de forma a garantir ao estudante a preparação básica para sequenciar os estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

Considera-se que os documentos que parametrizam as ações realizadas na disciplina de língua portuguesa no contexto do ensino fundamental devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Isso implica tanto a mediação contínua dos saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Nesse contexto, as orientações curriculares para o ensino fundamental orientam que:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1999, p.25).

Os objetivos estabelecidos pelos PCN em relação ao ensino de língua portuguesa preconizam que os alunos devem ser capazes de:

i) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; ii) utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; iii) conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; iv) compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; v) valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; vi) utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; vii) elaborar



roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.; viii) valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; ix) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; x) conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1999, p. 34).

Na esteira de novos paradigmas da atual política educacional brasileira, cujo objeto é a democratização, o ensino de língua materna considera necessária a aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Certamente a apropriação de tais competências passa diretamente por uma série de fatores ligados ao ensino, a saber: currículo (de língua portuguesa, especificamente) assentado nos parâmetros da pesquisa linguística, professor devidamente capacitado teórica e didaticamente nesses mesmos pressupostos, além das condições materiais de trabalho que, repercutem imediatamente no ensino e na aprendizagem. Pensar um novo currículo para o ensino fundamental coloca em evidência dois fatores: as mudanças estruturais que ocorrem da chamada “revolução do conhecimento” alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; a expansão crescente da rede pública que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências dessa sociedade. A LDB nº 9394/96 no seu Artigo 27 fala sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho. Explicita o uso social da língua vista como conhecimento de mundo em interação, em que a linguagem representa fonte da ética e estética em ação.

A linguagem é concebida como construção humana e histórica de um sistema linguístico em determinados contextos. Assim o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os PCN está estruturado em três conjuntos de competências: comunicar e representar; investigar e compreender; contextualizar social e historicamente. Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão profundas contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, dominar e classificar ou identificar símbolos. Nessa perspectiva, preparar o aluno do ensino fundamental requer atingir objetivos bem direcionados, de acordo os PCN:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1999,p.55-6).

Está na pauta dos PCN de língua portuguesa chamar a atenção para a necessidade de proporcionar aos alunos do ensino fundamental séries finais o contato com as diferentes manifestações da linguagem como forma de apropriação da capacidade de comunicar suas próprias ideias e compreender as que lhe forem submetidas. Ora, o fenômeno da linguagem é, por natureza dinâmico e exige do professor de língua portuguesa uma postura ativa na captação desse dinamismo se não quiser cair no trivial. Na busca dessa postura ativa, a Linguística passa a oferecer novas perspectivas teóricas para repensar a educação e seu espaço institucional, novas propostas de ensino podem surgir com a finalidade de substituir as orientações que anteriormente predominavam no ensino de língua portuguesa. Com o advento dessas novas propostas, mormente as de cunho sociointeracionistas, o ensino de língua passa a ser considerado dentro de um espaço sócio-histórico e cultural específico. Paralelamente, os trabalhos linguísticos e epilinguístico tornam-se mais valorizados, em detrimento da abordagem metalinguística do ensino tradicional e em significativa consonância com o relevante papel social que a escola tem a cumprir. Em princípio, o espaço escolar é – ou pelo menos deveria ser – por excelência, o lugar institucionalmente constituído para o ensino de língua materna.

É importante recordar que, em seu mais amplo e expressivo sentido, a língua assume um caráter identitário perante o indivíduo, no que concerne aos seus próprios atos

e a sua fala, conferindo a eles significação e reconhecimento tanto em sua vida pessoal quanto profissional. Devido ela se manifestar nas interações sociais, entendemos que língua, sociedade e cultura são indissociáveis, interagem continuamente, constituem um único processo complexo. Por isso mesmo, propusemo-nos a chamar a atenção para os estudos em Linguística, e para refletir acerca deste importante questionamento: de que maneira o ensino de língua materna poderá contribuir para a formação de uma cultura letrada na sociedade a partir do contexto/ambiente escolar?

A prática educativa é bastante complexa e traz à tona questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. O ensino de língua que ultrapasse os limites das normas gramaticais certamente concebe a língua como um organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas.

Por falar em normas, em artigo nomeado Sociedade, norma e poder, Alvarez (2004) traz alguns contributos ao esclarecimento desse termo. Entende ele que o termo norma, genericamente, dá a ideia de regra, de modelo, de padrão. Recorrendo a Durkheim (2008) e sua concepção de fatos sociais, justifica porque a exterioridade e a coerção são características das normas sociais (DURKHEIM, 2008, p.202). Com efeito, a manutenção da ordem social está diretamente condicionada à observância dessas normas, sem as quais a sociedade mesma poderia cair em estado de anomia, culminando, possivelmente com o caos. Baseado também em Weber (2007), Alvarez(2004) destaca o *caráter conflitual da vida em sociedade*, razão pela qual as normas são *objetos de lutas* que envolvem também valores. É aqui onde reside a diferença entre a abordagem de Durkheim (2008) e a abordagem de Weber (2007). Este pensa a sociedade através da *ação dos agentes sociais*, aquele pensa a sociedade através de *padrões coletivos de conduta* (ALVAREZ, 2004, p.204). E o que tudo isso tem a ver com o ensino da língua materna? Numa sociedade em que a padronização é a regra, tanto mais efetiva deve ser a ação do agente social professor no sentido de levar o aprendiz a desenvolver, além da capacidade avaliativa dos meios e dos fins (da língua), agir de acordo com aqueles valores socialmente validados, mas tendo

consciência de que a volatilidade os impregna. Desconsideradas essas questões, há uma tendência do ensino de língua portuguesa ser muito menos efetivo, causa apontada como um dos entraves à boa educação.

Citando um relatório do MEC, de 1976, Callou (2009) aponta três causas para justificar a pouca efetividade do ensino de língua materna: causas socioculturais, socioeconômicas e pedagógicas. Sem desmerecer as duas primeiras a atenção às causas pedagógicas é mais urgente por elas estarem diretamente relacionadas com a disciplina ministrada e principalmente à formação do professor. Na tentativa de dar alguns indicativos para a formação do professor de língua portuguesa, como forma de minimizar a pouca efetividade do ensino nessa área, a autora argumenta:

Entende-se, desse modo, que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje – e sempre – existentes na escola, a fim de que haja uma mudança a atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos (CALLOU, 2009,p.14).

De acordo com essa visão, um dos desafios está justamente em a universidade renovar os métodos de ensino/aprendizagem da língua, algo que demanda tempo e investimento em pesquisas sobre a realidade linguística do Brasil. Mas há que ficar atento às pesquisas aplicadas ao ensino, porque a tendência natural de trazer para a sala de aula os resultados desta tem provocado equívocos tão grandes, se não maiores, do que os já existentes (CALLOU, 2009). Outro ponto a ser debatido é o fosso entre *a norma idealizada e a norma efetivamente praticada* pelos usuários da língua mais escolarizados. Ora, é preciso pouco esforço para perceber no discurso desses usuários a transgressão ao que convencionalmente se chama norma. Tratando especificamente sobre norma-padrão brasileira, Faraco (2004) reconhece que, até agora pouco se fez para entendê-la melhor, havendo muito a ser investigado ainda. Há o entendimento de que cada grupo social se particulariza pelas formas linguísticas a si comuns e, nesse sentido, pensar em norma-padrão é conceber a não abrangência dos usos pela dita norma. Logo, além de ser forma linguística, a norma é um conjunto de valores socioculturais (FARACO, 2004). Faraco também procura dissolver o equívoco corrente entre norma culta e norma-padrão, mas inicialmente esclarece implicações terminológicas da primeira, sobretudo porque o

adjetivo culto *tomado em seu sentido absoluto pode sugerir que essa norma se oponha a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura* (2004, p.39).

No entanto, lembra-nos o autor, as pesquisas antropológicas já deixaram suficientemente claro não haver grupo humano sem cultura, nos dando a entender o emprego do adjetivo culta como sinônimo de cultura letrada (escrita), vivenciada por aqueles segmentos da sociedade que, por questões de poder, a ela tiveram mais acesso. Em virtude do poder social desses segmentos, consolidou-se intencionalmente um processo de padronização da língua escrita com o evidente objetivo da manutenção de seu status e o controle da sua variação, fenômeno por si só indicador da normatização comumente cunhada de norma-padrão.

A complexidade do tema norma-padrão remete diretamente à necessidade de estudos para além dos disciplinares, em âmbito linguístico, exigindo uma abordagem multidisciplinar quando de sua investigação. De acordo Faraco (2004) algumas características são intrínsecas à norma-padrão: 1) *é um fenômeno abstrato* na medida em que anula marcas dialetais, dos diferentes usos linguísticos, durante sua codificação, constituindo-se uma *referência supra-regional e transtemporal*; 2) *é uma força centrípeta*, isto é, uma força que procura se aproximar do centro, da essência da língua, mas devido a força da diversidade linguística, não consegue se estabelecer como força motriz única; 3) tem certo *efeito unificador* como o próprio nome sugere, porém não está imune às influências próprias do devenir histórico no qual se inscreve a língua.

Por essa perspectiva norma-padrão não se confunde com norma culta, embora possa dela se alimentar com a devida parcimônia. E por que parcimônia? Ora se a garantia do padrão é a sua estabilidade não há como pensar em a norma-padrão incorporar aspectos da norma culta sem que isso implique tensão. Por isso mesmo se evidencia a diferença entre norma-padrão e norma culta, esta última, conforme já se disse, cultivada pelos falantes mais escolarizados de dada sociedade, razão pela qual não é padronizada, pois cada sociedade tem suas próprias peculiaridades. Ao dissertar sobre norma linguística, Lucchesi (2004) também chama a atenção para a dupla face da norma, isto é, seu lado objetivo e seu lado subjetivo. Por norma objetiva entende-se aquela

possível de ser observada empiricamente por meio da atividade linguística; já a norma subjetiva diz respeito aos fatores axiológicos da *performance* linguística dos falantes.

A distinção entre norma objetiva e norma subjetiva é útil na medida em que contribui para aclarar a diferença entre norma-padrão e norma culta: esta *conteria formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados; aquela reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas* (LUCCHESI, 2004,p.65), mas não necessariamente respaldando a fala do citado segmento. Se entre nós, no Brasil, a bipolaridade norma-padrão/norma culta é tão acentuada, pergunta-se: como esse modelo bipolar se consolidou e quais os seus reflexos no ensino de língua portuguesa, especialmente no ensino fundamental?

O próprio Lucchesi (2004) nos fornece pistas históricas como explicação. Segundo ele, havia uma disposição na pequena elite urbana brasileira em seguir a todo custo o modelo linguístico e o *modus vivendi* da Metrópole, enquanto isso na imensa maioria do território brasileiro a língua portuguesa era adquirida de forma precária pelo resto da população. Desse modo, ao se definir norma-padrão brasileira com base nos usos do português europeu moderno, esta norma subjetiva, que fornece as bases do padrão normativo pedagógico, acaba por se descolar das tendências em curso nas normas objetivas brasileiras, tanto na norma culta quanto na norma popular (LUCCHESI, 2004). Faraco faz coro com essas ideias e propõe a necessidade de superar esse quadro de discrepância, *aproximando o padrão da norma culta*, tarefa a ser executada *travando uma guerra ideológica ao normativismo* e flexibilizando *as referências padronizadas* (2004, p.43-4). Pelo que expusemos até aqui, pode-se chegar erroneamente à conclusão de que estamos defendendo a extinção da norma. No caso específico e ainda baseado em Faraco, o vilão a ser combatido *é o caráter excessivamente artificial do padrão brasileiro* (2004, p.46).

Não se está aqui defendendo um apriorismo linguístico isento de qualquer regra, como se isso fosse possível. Mesmo não tendo uma descrição formal do sistema normativo, um dado discurso possui suas próprias regras e corrobora a ideia de que na fala, o “*vale tudo*”, *porém, é uma total ficção* (FARACO, 2004, p.20). Um estudo

minimamente diacrônico mostrará a heterogeneidade da língua portuguesa no Brasil (de fato a língua não é homogênea) se considerado não apenas a norma-padrão idealizada, façanha conseguida por Castilho (2009), Marcuschi (1999), Bagno (2005), dentre outros. Por motivos como os acima arrolados é que Callou conclui: *é utopia, contudo, pensar que o ensino de língua portuguesa se dará em contexto de heterogeneidade e que se poderá chegar algum dia a uma globalização linguística, mesmo em uma sociedade globalizada* (2009, p.27). E ainda: *o ensino de língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio de várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte* (2009, p.28).

Visto por este prisma, não é de bom alvitre focar o ensino em regras a serem cobradas, na maior parte dos casos, em concursos cujo objetivo é testar o grau de conhecimento da norma-padrão. Confundir norma-padrão com língua em movimento configura um reducionismo empobrecedor da própria essência do ensino da língua materna, que por suas características não se desdobra por caminho hermético. Eis a necessidade de distinguir ensino de regras da gramática tradicional escolar do ensino de regras da língua: esta naturalmente traça o seu caminho na interação discursiva entre os falantes, tem regularidade própria e está em constante evolução; já as regras da gramática tradicional escolar têm seu caminho traçado de forma inversa, pautado na artificialidade das convenções, no congelamento da forma e um intento único: levar todos os falantes a seguirem suas prescrições, veleidade difícil de ser alcançada.

Dignas de consideração são as palavras de Barbosa sobre essa questão: *se não quisermos ir muito longe, é só lembrar que antes de existir gramática da língua portuguesa (século XVI), os falantes de português não tinham norma-padrão para a escrita, mas isso não impedia a presença da noção do **bem escrever*** (2009, p.38). [grifo do autor] Superficialmente analisadas as palavras de Barbosa (2009) tem-se a impressão de que há a negação do valor da gramática normativa. Na verdade ela tem o mérito de descrever detalhes de algumas configurações linguísticas em dado momento. Note-se a prevalência da palavra “algumas”, denotando a falta de abrangência geral das descrições/prescrições, significando dizer que ela não consegue dar conta de todos os

usos linguísticos. No tocante ao aluno, se o ensino a ele oferecido apresentar a gramática normativa escolar como se fosse uma outra língua a ser aprendida, e não como um recurso que contém explicações, esclarecimentos acerca da língua, perpetuará a noção de que ele não sabe português, fato evidente nas palavras dos estudantes ao serem desafiados durante as aulas: “não sei nada de português”. Olhando o contexto supra, somos levados a crer que o busílis está em como o estudo da língua é introduzido na vida escolar dos alunos bem como na capacidade do professor em contextualizá-lo logo no início do contato com o público-alvo. No dizer de Barbosa:

- Não se pode dizer que ensinar gramática é ensinar o português certo porque nem mesmo no nível das regras convencionadas, postas na gramática tradicional escolar, há consenso entre os gramáticos, quiçá nas descrições nela empreendidas.
- A gramática tradicional escolar não tem a pretensão de cobrir todos os casos existentes na escrita literária, muito menos todos os encontrados na fala considerada culta no ideário social.
- É preciso ensinar gramática como um ponto de partida a ser complementado pelo professor, que não é apenas um porta-voz do texto escrito, mas o profissional treinado para desenvolver habilidades de codificação e decodificação dos textos orais e escritos (BARBOSA, 2009, p.50).

Se fizermos uma retrospectiva histórica sobre como o português se constituiu disciplina curricular haveremos de perceber quão tardiamente ela foi inserida no currículo das escolas brasileiras. Segundo Soares (2004) essa inclusão se deu no declinar do século XIX, portanto, no ocaso do Período Imperial. As razões estão intimamente ligadas a fatores de ordem sócio-históricas e culturais. Em primeiro lugar a colonização fixou raízes especialmente na faixa litorânea do país, ficando uma vasta porção do território, por bastante tempo, desvinculada dessa raiz. Em segundo lugar, conforme Soares, *três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente* (2004, p.157), pois ao seu lado conviviam uma língua geral cujo tronco é o tupi, e o latim sobre o qual estava assentado *o ensino secundário e superior*. Portanto, mesmo o português sendo a língua oficial, era falado em sua plenitude apenas numa pequena parte do país.

Ressalta Soares (2004) que a evangelização se dava na língua geral, pelos jesuítas, razão pela qual o Pe. José de Anchieta escreveu uma Gramática da Língua Tupi, além de



várias peças teatrais e poesias de fundo religioso nessa mesma língua. Com o transcurso temporal, ocorre a reforma instituída pelo Marquês de Pombal e cujos efeitos serão mais tarde sentidos no Brasil, mormente no tocante à afirmação da língua portuguesa, diga-se retórica e poética, na escola. Da retórica, da poética e da gramática surge uma disciplina com características dessas três áreas, convencionalmente chamada português. Todavia essa nova disciplina *manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética* (SOARES, 2004, p.164), tradição rompida a partir da segunda metade do referido século quando se intensificam as reivindicações por acesso à escola. Por um lado, a pressão social por melhores condições de vida, por outro, a crescente necessidade de instrumentalização da mão de obra com o intuito de atender o projeto desenvolvimentista do Regime Militar impuseram uma revisão na língua portuguesa enquanto disciplina escolar. A consequência foi a necessidade de contratação de professores, fator decisivo ao processo de precarização da função docente, já que a demanda por mais professores é inversamente proporcional à qualificação desses profissionais.

Analisado nas suas especificidades, o ensino de língua portuguesa (no Brasil) carrega em si as marcas das condições históricas, sociais, econômicas e culturais, os chamados *fatores externos*, na acepção de Soares, as marcas alusivas ao conhecimento teórico disponível à disciplina, constituem aquilo que a referida autora denomina *fatores internos* (2004, p.175-6). Na esteira dessa análise, Bagno (2004) afirma que a mudança política, uma das condições acima mencionadas, entre nós brasileiros tem se dado verticalmente, de cima para baixo, com a nítida intenção de manter no poder os que dele já usufruíam. A mudança, por assim dizer, não era mudança, era maquiagem da situação existente, ou seja, conferia-se uma roupagem aparentemente nova ao que já existia com o intento de perpetuar a dominação. Exemplos disso, afirma o autor, foram a permanência da escravidão quando ela havia sido oficialmente abolida em outros países, a *passagem do regime monárquico ao republicano* cujo caráter mais era de golpe militar do que movimento das massas, a manutenção da velha estrutura latifundiária calcada na exploração do trabalhador pela elite branca. Apreciada no conjunto, a história brasileira é farta de exemplos que mostram uma sociedade caracterizada pelo autoritarismo,

oligarquismo e elitismo (BAGNO, 2004, p.183-4), fenômenos repercutidos na esfera educacional, especificamente no ensino de língua portuguesa, no qual o *conflito linguístico* é patente.

É na intenção de minimizar conflitos de natureza linguística que os PCN propõem uma mudança em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como um meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir, usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Assim se posicionam os PCN a esse respeito: [...] *Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam* (1999, p.144). Desde a publicação dos PCN em fins dos anos 1990, uma das discussões mais correntes é aquela referente às suas ideias e seu reflexo no ensino. Numa primeira leitura já é possível identificar uma proposta permeando todo o PCN de língua portuguesa: incentivar a participação crítica do aluno mediante a interação com a linguagem em suas inúmeras manifestações. É o ensino numa perspectiva produtiva. Quanto à sua estrutura, os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental se dividem em duas seções: a primeira: *apresentação da área de língua portuguesa*, por meio da qual se abordam questões sobre a natureza da linguagem e seu ensino e a relação texto oral-escrito / gramática; a segunda seção: *Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, em cujo corpus figuram os objetivos e os conteúdos específicos dessa fase, divididos em prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística.

A primeira seção apresenta a língua portuguesa no que concerne ao ensino, como uma área em mutação, pelo fato de ter-se passado, pelo menos é o que se imagina, do excesso de regras e nomenclaturização para um questionamento de regras e comportamentos linguísticos. Os PCN evidenciam que o trabalho superficial com os textos, pouco focado nas questões gramaticais, conduz a nada mais que ao *ensino descontextualizado de metalinguagem* (1999, p.18), em que o texto serve apenas para atividades voltadas a especulações metalinguísticas desprovidas de sentido para o aluno. Nesse tipo de ensino, a reflexão é matéria secundária, importando respeitar a todo custo as normas consagradas.

No lado oposto tem-se a abordagem mais crítica de ensino, enfatizadora da heterogeneidade da língua, a qual preconiza o trabalho de leitura e produção de textos assentado no propósito de formar o aluno. Daí o texto ser visto como unidade básica de ensino e a diversidade de gêneros instrumentos de trabalho para atingir o objetivo de um ensino produtivo e o aluno é parte ativa no processo de aquisição linguística. Por razões como essa, os PCN de língua portuguesa advertem à necessidade de a educação, incluído aí o ensino, oferecer as mais concretas oportunidades ao desenvolvimento da competência discursiva, porta de acesso ao exercício da cidadania. *Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva* (1999, p. 23). Alcançar a façanha de um ensino nos moldes defendidos pelos PCN requer um redirecionamento da prática docente no sentido de focar o trabalho na análise de textos, visando à compreensão e produção, num movimento reflexivo sobre língua e linguagem.

Com efeito, incluir a heterogeneidade textual nas aulas de português apenas por estar na moda é tão inútil quanto não incluí-la. Homogeneizar por meio do tratamento didático o que é clarivamente plural, como os gêneros textuais, é o mesmo que desvitar o ensino, impedindo ao aprendiz crescer mais rápido e de maneira satisfatória. Logo, a heterogeneidade não diz respeito só à seleção dos textos, mas aos procedimentos metodológicos em sua abordagem. Os PCN criticam a pouca relevância da organização do ensino a partir da subdivisão das unidades, fragmentando-as em texto, gramática e redação, como ocorre na maioria dos livros didáticos de português, denotando com esse procedimento desconsideração às especificidades de cada uma das práticas de linguagem e sua articulação. Um tratamento didático eficiente seria aquele em que as necessidades e as responsabilidades do aprendiz são foco da preocupação docente.

Na segunda seção dos PCN de ensino fundamental para terceiro e quarto ciclos, na área de língua portuguesa, a tônica é o destaque à forma como são apresentadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, seus objetivos de ensino e respectivos conteúdos, além de conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem. É nesta parte que reside a novidade dos PCN: a inserção dos textos orais como parte essencial da reflexão linguística na perspectiva de escuta, produção e análise. Ao abrir a

possibilidade de trabalhar os textos orais, os PCN privilegiam diretamente o cotidiano em que estes são produzidos, o que significa refletir a língua no seu movimento diário, contextualizado, aberto, bem diferente do que se via até então. Neves, porém, duvida de num curto prazo o trabalho com a oralidade ganhar espaço principalmente no livro didático, *cabendo à ação dos professores essa proeza, cujo modo de condução ainda não está equacionado, nem mesmo pelos linguistas mais interessados* (2010, p.234). Geraldi (2006) também se manifesta a respeito das questões envolvendo a oralidade, afirmando que a escola tem-na abandonado enquanto manifestação digna de reflexão linguística. Para confirmar sua tese o autor justifica com dois pontos de vista: preconceito linguístico em relação à modalidade oral e o desconhecimento da mutabilidade temporal e espacial da própria norma. Historicamente, principalmente após a popularização do ensino, os desafios à instituição escolar se colocaram de maneira mais urgente em todas as esferas e a língua foi uma delas. Romper com velhos estigmas parece essencial para uma educação que se propõe democrática, inclusiva e transformadora. Aliás, *querendo-se uma escola transformadora, a opção mais coerente é assumir o movimento da linguagem participando sem preconceito desse processo* (GERALDI, 2006, p.61). Há ainda nos PCN um lembrete assaz importante: a análise linguística não é um novo nome para o ensino de gramática, mas uma maneira de perceber fenômenos linguísticos e relacioná-los aos textos:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se as regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (BRASIL, p. 78-79).

Evidente está que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa trazem no seu bojo uma proposta de reconfiguração do ensino de língua materna, e isso mexe especialmente com o ensino, tornando-o alvo prioritário da atenção de especialistas e do Ministério da Educação. Se aspectos ligados ao ensino como formação inicial e continuada, reformulação de currículo e prática pedagógica consistente receberem a

atenção merecida a operacionalização das propostas dos PCN servirá de mecanismo para uma mudança há muito requerida pela educação brasileira. Ademais, o professor encontra nos PCN uma espécie de resumo revelador de um possível avanço atualmente, se comparado aos anos anteriores. É pertinente o professor de língua portuguesa ter as indicações dos PCN como base e utilizar-se das boas dicas e exemplos neles contidos ao ministrar suas aulas, já que esse referencial tem o objetivo auxiliar o educador no desenvolvimento do seu trabalho. Sendo assim, os PCN cumprem a função educativa de fomentar discussão entre professores e demais profissionais da educação diretamente envolvidos com o ensino, na medida em que suas ideias são tomadas como suporte à prática docente.

No entanto, é válido lembrar que não se está querendo aqui conceber os PCN como bíblia, até por que eles não constituem normas para a educação, apenas orientações a serem adotadas ou não pelas instituições educacionais. Tem-se aí um ponto considerado frágil ou mesmo problemático, pois de um lado há liberdade de adoção, ou não, das orientações emanadas dos PCN, é pouco provável que os órgãos oficiais da educação, em nível estadual e principalmente municipal, se sintam pressionados a alinharem-se às orientações dos parâmetros curriculares nacionais. Parece haver consenso entre pesquisadores e professores em geral de que os PCN trouxeram propostas mais concretas para a educação. Essa opinião tem sua razão de ser: os PCN são produto de uma síntese das mais recentes descobertas em matéria educacional e do ensino da língua em particular, bem como de orientações de organismos internacionais como a UNESCO.

Esse mesmo documento também tem sido alvo de críticas, notadamente aquelas que o acusam de elitismo e apologia às ideias neoliberais, uma vez terem sido gestados em um governo alinhado com esta perspectiva. Talvez por esse motivo, somado ao fato de os movimentos de esquerda ligados à educação (os quais tem bastante força) terem uma experiência muito viva do período de opressão, a receptividade e a disposição em implementá-lo ainda sejam tímidas em alguns sistemas, o que por si só justifica a predominância de um olhar crítico sobre as limitações dos PCN. Dentre as limitações, destacam-se: a indefinição concernente aos pressupostos metodológicos dos novos conteúdos temáticos; fragmentação do ensino devido à pouca clareza dos objetivos de

ensino voltados ao desenvolvimentos de competências e habilidades; outra crítica diz respeito à escassez de orientações didáticas inerentes a abordagem de novos temas durante o ensino; por fim, aponta-se como limitação o alheamento com relação às realidades locais.

De qualquer modo, é justo destacar que os PCN têm motivado o debate a respeito da prática educativa realmente transformadora e não é exagero admitir, passada uma década de sua publicação, que já houve mudanças oriundas de suas orientações, cabendo ao poder público em macro escala e às instituições educativas em particular conjugarem esforços no sentido fazerem avançar quem realmente necessita: o aluno. Nessa perspectiva, as palavras de Neves são assaz dignas de reflexão: *Fica um alerta para o fato de que ações governamentais como os PCN por si sós não bastam. Acima de tudo, é preciso que os conceitos implicados estejam sendo articulados nos cursos de formação de professores, com papel especial para as universidades* (2010,p.247).

### **2.3. A formação do professor de Língua Portuguesa e seu reflexo no ensino**

Ao discutirmos o tema da formação docente, somos instados a perguntar qual seria o modelo ideal para os professores da educação básica (ensino fundamental e médio, por exemplo)? Cogitar um modelo ideal significa admitir que o atual modelo já não satisfaz. O problema é que as propostas a esse respeito não tem passado de um rol de boas intenções e discurso retórico: interdisciplinaridade, robusta formação, integração entre teoria e prática, dentre outras. Compartilhamos com Azanha a ideia de que há *duas tendências sempre presentes no encaminhamento do tema da formação de professores: o vazo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor* (2004, p.369).

Se se considerar as dimensões continentais do Brasil e toda a sua diversidade sociocultural e econômica, é muito mais fácil editar (ou seria ditar?) normas gerais como bem atesta a LDB. Ocorre que, fugir à normatização possivelmente seria inviabilizar um modelo de formação que atendesse toda sociedade. Culmina-se, então, com as indagações: que competências são necessárias ao professor ideal? Seria possível a aquisição de tais competências por todos os professores? Pelo calor retórico com que são colocadas essas questões visualiza-se a velha ideia comeniana de que o bom professor é

*aquele que ensina tudo a todos*. A adoção de postulados como esse apresenta uma falsa solução para o problema da formação docente, uma vez que a simples observância do princípio comeniano não garante ao professor eficácia à prática.

Por outro lado, Azanha alerta que *a ideia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível* (2004,p.370). Para justificar seu raciocínio, o autor cita a pouca segurança oferecida pelas teorias que *entram em moda e saem de moda*, bem assim a dificuldade em aplicá-las a determinado conhecimento. Dito de outra maneira: a dificuldade em converter teoria em prática tendo em vista que ambas são de tipos lógicos distintos. Sobre esse particular o mesmo Azanha esclarece:

É preciso ainda chamar a atenção para o fato de que tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento (AZANHA, 2004, p. 370).

Do exposto chega-se ao entendimento de que imaginar como adequada a formação do professor a partir da simples aplicação do saber teórico à situação prática é acreditar num simplismo descabido. A conjuntura escolar é bem mais ampla e diversa, requerendo por essa sua diversidade, atenção aos variados aspectos componentes.

Na introdução da sua obra *Saberes docentes e formação profissional* Tardif começa declarando que *o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino* (2008, p.10), ou seja, pensar em formação docente deveria significar pensar os saberes dos professores em todas as suas dimensões, incluindo aí os seus condicionantes e contexto de trabalho. E por que contexto de trabalho? Porque *o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores* (TARDIF, 2008, p.16). Tardif (2008) enfatiza a ideia de ser o professor alguém dotado de saber, sendo sua função transmitir, não apenas o conhecimento, mas o conhecimento exigido pelo contexto. Ocorre que para essa transmissão se efetivar, pelo menos duas questões merecem atenção (no que concerne a formação): primeiro o fosso

entre professores e pesquisadores; segundo a simetria entre ensino e pesquisa. A primeira questão (fosso entre professores e pesquisadores) alude ao fato de estes profissionais atuarem em campos opostos quando o ideal seria a soma de forças. Esse fosso se revela principalmente ao se analisar o fazer de ambos, ou seja, a prática de sala de aula está para o professor assim como a pesquisa teórica está para o pesquisador. É exatamente aqui que chegamos à segunda questão: a simetria entre ensino e pesquisa.

Segundo Tardif *é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino* (2008, p.35). Ora, isso a nosso ver é particularmente problemático, tendo em vista que dissociar pesquisa e ensino é decretar a ineficácia dos cursos de formação, posto que se a pesquisa não procurar entender como o ensino se processa na prática cotidiana, qual o sentido de um curso de formação enquanto instrumento de aperfeiçoamento dessa mesma prática? Uma explicação plausível para a oposição ensino/pesquisa e professor/pesquisador talvez seja a lógica da divisão do trabalho como conscientemente constata Tardif (2008).

Verdade é que tudo que envolve o ensino está indelevelmente ligado à complexidade da dimensão humana e, talvez por isso Tardif (2008) insista em os cursos de formação atentarem mais aos saberes docentes como recurso aprimorador do ofício pedagógico. Sobre este particular o autor apresenta alguns saberes: saber docente como um saber plural, estratégico e desvalorizado, isto é, um tipo de saber constituído ao longo da experiência escolar tanto como aluno quanto como professor, além, é claro, do cabedal de conhecimento formatado durante a formação profissional. Destaque-se que a experiência escolar a qual nos referimos anteriormente é responsável pelo desenvolvimento de outros saberes: *saberes disciplinares, curriculares e experienciais* (TARDIF, 2008, p.36).

Não pretendemos esmiuçar estes saberes, limitar-nos-emos a esclarecer que a conjugação deles favorece sobremaneira a prática de sala de aula e o estudo sistemático por pesquisadores poderá resultar em importantes contributos aos cursos de formação. Transcreveremos a seguir o quadro “Os saberes dos professores”, muito bem resumido por Tardif:



Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida e educação no sentido lato	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários, os estudos especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula da escola	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2008, p. 63)

O quadro acima se mostra revelador pela quantidade de saberes e pelos fenômenos nele revelados: são saberes oriundos da profissão docente desenvolvidos durante o ato de lecionar; todos esses saberes se manifestam num contexto de interações sociais. Ressalte-se que os saberes acima referidos mesmo tendo o professor por protagonista não são intrínsecos apenas a ele e ao contexto escolar, fazem parte de outras experiências vivenciadas em outros momentos e em outras situações totalmente diversas daquelas próprias ao *locus* educacional. Na verdade são saberes ecléticos cujas origens não são identificadas de imediato ao serem utilizadas, pouco importando suas fontes, elas têm seu objetivo atingido na iminência do ato educativo. Quanto a esse particular vale refletir as palavras de Tardif: *De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela* (2008, p. 40).

Dito de maneira bem clara: os professores não controlam sequer a seleção dos saberes disciplinares a serem ministrados, na melhor das hipóteses, não são nem consultados a esse respeito, e, portanto, ocupam uma posição a qual chamaremos aqui de passividade imposta em relação ao ensino. Para confirmar, basta lembrar que a

Universidade produz e (e)ditada a teoria, o Estado a chancela por meio de políticas próprias e o professor, enquanto agente do Estado, tenta obedecer ao que foi chancelado. Conclusão: nem sempre o que a Universidade produz e o Estado chancela vai ao encontro da real necessidade dos professores e, por tabela, do ensino. Como bem adverte Perrenoud *infelizmente, não podemos defender a hipótese de que todos os estados desejam formar professores reflexivos e críticos, intelectuais e artesãos, profissionais e humanistas* (2002, p.15).

Em contraposição há aqueles que criticam os defensores da teoria dos saberes docente. Alves (2006) lembra que os autores defensores da chamada “epistemologia da prática” são criticados por defenderem um tipo de formação desprovida de cientificidade (menos científicas) e muito solta em sua essência. Por esse motivo

É possível sinalizar que, no conjunto, não há consenso entre eles (os defensores dos saberes docentes). O dissenso se manifesta, pelo menos, em três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. A primeira se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor reflexivo e de seus fundamentos filosóficos. A segunda diz respeito aos seus desdobramentos e significado político. A terceira se exprime em suas possíveis consequências para a profissão docente (ALVES, 2006, p.12).

Falar do ensino, na visão de Tardif é falar das condições em que este é desenvolvido com todos os seus componentes: *o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores* (2008, p. 123). Por entendermos a formação como uma atividade estritamente humana, deteremos nossa atenção no objeto de trabalho e nos próprios trabalhadores.

Comparando o trabalho do professor com o de outros profissionais, haveremos de perceber quão distinto é aquele. Enquanto um operário, por exemplo, age sobre o seu objeto de trabalho, a máquina, a qual é passiva, programável, previsível, manipulável, o professor lida não somente com um objeto em si, e sim com um sujeito o qual, por questões didáticas, chamaremos de sujeito-objeto. Justificando a nomenclatura: se objeto é tudo aquilo que recebe a força da ação de um agente então o aluno é o objeto da ação do professor; ocorre que como esse objeto não é uma máquina, no sentido industrial da

palavra, temos aí um diferencial em relação a outros objetos: sua capacidade de interação com seu sujeito de ação. Logo em havendo tal capacidade o objeto não é apenas um objeto em si, mas um objeto embebido da capacidade de comportar-se como sujeito. Por essa razão Tardif assim caracteriza o objeto do trabalho docente: *se trata de indivíduos, são heterogêneos, são também seres sociais, possuem dimensão afetiva, são ativos* (2008, p.130-1).

Cada característica acima citada é portadora de algumas verdades ônticas. Por exemplo: quando concebemos os aprendizes como indivíduos automaticamente evocamos a ideia de singularidade, que distingue um dentre os demais e cada um de *per si*. A tarefa do professor torna-se, nesse caso, complexa, pois ele tem de cogitar estratégias para atender a todos sem distinção. Surge desse contexto um problema ético: como desenvolver o ensino de forma equânime sem ferir os direitos individuais? Esse é um filão para outras pesquisas responderem.

No que tange à heterogeneidade do sujeito-objeto da ação docente, pensamos em aprendizes com capacidades diferentes, estilos de aprendizagem diferentes, origens diferentes e perspectivas diferentes. Na verdade, a heterogeneidade se acentuou ainda mais, no Brasil, a partir da universalização do ensino com a Constituição de 1988 quando estabeleceu o ensino como *direito de todos e dever do Estado*. À medida que os índices de acesso à escola vão crescendo, cresce junto com eles os desafios à profissão docente de dar conta do seu maior objetivo: fazer o aluno aprender.

Outra característica não menos importante do sujeito-objeto da ação docente é a sua capacidade de sociabilidade. Ignorar essa característica é o mesmo que assinar uma sentença de fracasso. Chamamos a atenção aqui para as questões de ordem socioculturais, há muito discutidas. Em *As Regras do Método Sociológico*, Durkheim, ao referir-se à constituição dos tipos sociais, assim se expressa:

Com efeito, na ideia de espécie encontram-se reunidas não só a unidade que qualquer investigação verdadeiramente científica exige, mas também a diversidade própria dos fatos, porque a espécie é a mesma para todos os indivíduos que fazem parte dela e, por outro lado, as espécies diferem umas das outras (DURKHEIM, 2008, p.92).

Em outras palavras, as diferenças entre as espécies a que alude Durkheim (2008) diz respeito aos diversos grupos sociais com suas características específicas e, portanto, seus traços socioculturais particulares. E tanto a formação docente, quanto o ensino carecem ser desenvolvidos levando-se em conta esses traços, sob pena de continuar o desequilíbrio entre o que é proposto na formação e o que realmente o docente encontra na realidade da sala de aula. Ora, essa discrepância talvez seja um dos maiores desafios a serem encarados pelas instituições formadoras, bem como por uma política nacional de formação de professores, afinal, conforme afirma Durkheim, *não podemos deixar de encarar como real aquilo que se opõe a nós. Tudo contribui, portanto, para nos fazer ver aí a verdadeira realidade social* (2008, p. 45).

A quarta característica do objeto do trabalho docente, segundo Tardif (2008), é a sua dimensão afetiva. Já referimos anteriormente, em paralelo, as diferenças entre o objeto de trabalho do operário e o objeto de trabalho do professor, destacando o caráter ativo deste. Com efeito, não se pode olvidar os componentes emocionais ao tratar o ato de ensinar, pois isso seria ignorar a existência da diversidade humana com sua multiplicidade de sentimentos. A própria LDB brasileira 9394/96 os reconhece em seu Art. 1º, ao destacar a abrangência da educação na vida familiar e na convivência humana, como intrínsecos ao processo interacional professor/aluno. Ainda mais longe vai Durkheim ao afirmar categoricamente: *qualquer indivíduo é um infinito, e não se pode esgotar o infinito*. (2008, p. 94). O ambiente escolar constitui-se, nesse sentido, num *locus* privilegiado onde os diferentes infinitos individuais se cruzam formando uma rede de relações intensa em que a tensão é sempre recorrente, confirmando, dessa forma, as ideias de Durkheim para quem *os fatos sociais não se realizam senão através dos homens; são resultado da atividade humana* (2008, p. 44). Isto quer dizer que o ato de ensinar constitui um fato social com todas as *nuances* comuns a este e dentre elas, a dimensão afetiva dos envolvidos, elemento merecedor de maior consideração dos cursos de formação docente, sejam eles iniciais ou continuados.

Por fim, uma outra característica do objeto do trabalho docente, na acepção de Tardif, é o fato de ser ativo e *capaz de oferecer resistência às iniciativas do professor* (2008, p. 130). Não sem razão faz parte do labor do professor buscar consensos mediante o discurso retórico e uma prática consistente durante a ministração da aula. E

não é tarefa fácil harmonizar os objetivos institucionais, disciplinares e de ensino, é preciso negociação e em alguns momentos imposição, mas diga-se, impor sem quebrar o elo entre professor e aprendiz, pois sem tal sintonia ensinar e aprender fica muito mais difícil. Se aprender significa mudar de atitude em relação a alguma coisa, vale rememorar as palavras de Durkheim: *Para que haja uma mudança, não basta querer, é preciso ainda um esforço mais ou menos laborioso, devido à resistência que nos opõe e que, aliás, nem sempre pode ser vencida* (2008, p. 52). Se os fatos sociais (incluído aí o ato de ensinar) são determinantes, sobretudo por razões exteriores, mais um motivo se coloca para os cursos de formação de professores serem repensados.

Entender o objeto do trabalho docente como algo ativo é admitir que, no conjunto as relações são tensas e requerem “jogo de cintura” para se efetivarem proveitosamente. A formação docente de qualidade, longe de ignorar essa dimensão humana do ser ativo, trataria de incorporá-la ao seu corpus conteudístico tendo em vista que se explica melhor a sociedade (contexto escolar) através do indivíduo (o objeto do trabalho docente) consoante nos lembra Durkheim: *...é do indivíduo que emanam as ideias e as necessidades que determinaram a formação das sociedades e, se tudo provém dele, é necessariamente através dele que tudo deve ser explicado* (2008, p. 111).

Ainda concernente aos docentes e sua formação alguns tópicos importantes são levantados por Charlot (2005), dentre eles a condição humana. Ora, na acepção deste autor, humano não é nascer como tal, é aquilo que o homem produz no decorrer da sua experiência vital, sem a qual não há humanização. Nesse processo a escola se encontra numa posição estratégica, privilegiada e legitimada socialmente, por ser a agência credenciada para conduzir o processo de humanização dos que a frequentam. Falar em escola credenciada não significa apenas ter o reconhecimento burocrático oficial, é algo além. Quer dizer que aqueles que nela militam desempenham papéis específicos, e a um tempo importantes na sua especificidade. Destaque para os professores, os quais têm triplo estatuto, segundo Charlot: *o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica)* (2005, p. 77).

Não se está dizendo, com isso, que o professor é o cerne de todo problema ou de toda solução, mas certamente é um agente sem o qual não se pode pensar em melhoria para a educação. Dada essa multiplicidade de papéis, chega-se a pensar em certo imbróglio na relação professor/aluno, uma vez que, enquanto sujeito, o professor pode (e é) ser envolvido por diversos sentimentos e, concomitantemente, envolver os alunos com seu jeito particular de ser. Talvez isso explique porque alguns alunos detestam uma matéria, mas devido à proximidade afetiva com o professor passam a gostar dela. O inverso também vale enquanto cogitação. Mesmo reconhecendo tal possibilidade, é necessário, pois, distinguir relação afetiva de relação antropológica. A primeira caracteriza-se pela confluência da subjetividade, pelo afeto entre os envolvidos, enfim, pela identificação mútua de um e de outro por algum motivo. Já a segunda pauta-se pela objetividade com que se desdobra, não significando ausência de sentimentos, porém uma relação entre diferentes gerações que aprendem entre si, muito embora caiba à geração mais experiente (mais velha) socializar saberes por si dominados. É o que Charlot (2005) chama de universais do ensino, a saber: educação enquanto condição humana, educação enquanto relação com o outro e educação enquanto patrimônio humano. Em referência a esta última há uma advertência: *o ensino não transmite o patrimônio humano, ele transmite uma parte deste, em formas específicas* (CHARLOT, 2005, p.77).

Pelos motivos evidenciados veem-se alguns limites e desafios ao professor. Limites porque, enquanto ser humano, seu saber e seu domínio de causa encontram-se demarcados, não podendo dispor em si de todo patrimônio cultural construído pela humanidade, mesmo buscando uma cultura geral nos moldes definidos por Morin (2000). Desafios porque, ao reconhecer suas limitações, sente-se no dever de buscar mais e mais aquisições no intuito de melhorar o desempenho do papel antropológico (de alguém que ensina a alguém disposto a aprender), bem como para encarar os possíveis embates e contestações comuns em contextos escolares. Outro desafio se apresenta aos professores, e talvez esse seja um dos maiores, é a superação daquilo que Charlot chama de *fragilidade do professor como efeito da própria situação de ensino* (2005, p.82). Complementando as ideias evidenciadas, pode-se dizer, com base em Perrenoud (2002), que um importante ingrediente ainda precisa ser adicionado ao contexto da formação docente no sentido de conferir-lhe maior status e efetividade: observações

empíricas metódicas sobre as práticas educativas. Segundo esse autor *a formação dos professores é sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais* (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Ou seja, as práticas docentes só podem evoluir se conhecermos exata e concretamente as condições em que elas se desenvolvem e quais as suas limitações, tarefa a ser feita a partir de descrições fidedignas do contexto em que o ensino se desdobra. Nesse sentido Perrenoud é bem ousado ao trazer propostas de melhoria das práticas educativas: *Parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias* (2002, p.17).

Trata-se de uma problemática nada desprezível, se tomadas as dimensões que a envolve, das quais citaremos duas por as considerarmos cruciais. A primeira é a dimensão humana: o sucesso da ação docente depende do esforço particular do aluno, ou seja, o trabalho docente envolve uma variável difícil de controlar, a vontade humana. Mesmo tendo o dever de despertar a vontade de o aluno aprender, essa não é uma tarefa fácil de ser resolvida, haja vista as variações de humores (no plural) a que estão submetidos e por variados motivos; a segunda é dimensão do trabalho docente: lecionar é interagir com o outro, o outro no sentido plural, heterogêneo, da palavra. Dito de forma resumida: é a mediação entre o aluno e a cultura. Ocorre que, do trabalho docente depende o futuro daqueles que acessam a escola e esse fato é de uma responsabilidade imensa. Atrever-nos-íamos a dizer que desse trabalho depende a estabilidade social, tantas são as exigências impostas pela sociedade.

Tamanha responsabilidade deveria gerar segurança, *status* ao professor e não fragilidade. Ora, se a fragilidade é efeito da situação de ensino, imaginemos como ela tem se acentuado à medida que se ampliou a oferta educacional. Nas palavras de Charlot:

Essa fragilidade e esse desconforto se tornam ainda cada vez maiores em uma sociedade em que todos têm acesso à escola, em que todos devem passar de ano e em que o fracasso escolar pesa tão fortemente na vida futura do aluno. O professor fica, então, submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao

mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório (CHARLOT, 2005, p.82).

É pertinente deixar claro que não somos nem estamos contra a oferta de educação a todos, pelo contrário. Também não estamos emitindo um juízo de valor a esse respeito, mas relatando um fato (a ampliação da oferta educacional) e as implicações daí advindas, pois desconsiderá-las não nos parece ser a melhor opção, até porque fatores externos, que fogem ao controle do professor, confluem para interferir no seu trabalho. Sobre esse particular Guimarães traz o seguinte esclarecimento: *é importante que não nos enveredemos pela tendência de acentuar as expectativas quanto ao papel do professor, sobrecarregando-o de deveres, para depois culpá-lo pela má qualidade da educação escolar* (2010, p.30).

No Brasil, o professor da educação básica já gozou de relativo prestígio junto à sociedade. Era o mestre, aquele capaz de encaminhar o discípulo ao saber, de tirá-lo da ignorância extrema. O ofício do professor em muito se assemelhava ao sacerdócio, era uma espécie de vocação no sentido religioso do termo e, por isso, o aprendiz era um discípulo a obedecer a exortação do mestre. Talvez decorra desse período a dificuldade de encarar a docência como profissão, o que no nosso entendimento tem sido prejudicial aos professores e a sua busca por profissionalização. Ao invés de serem os profissionais, reconhecidos por sua competência, são os levitas cumpridores de uma vocação. Logo, o aluno não é bem um ser ativo, apenas um membro do rebanho escolar carente de ser conduzido.

Passadas que foram algumas reformas e modificado o paradigma (educacional), o papel do professor também passou por reformulação a tal ponto de, segundo Charlot, hoje se esperar que este resolva

os problemas encontrando as soluções (inovação) e mobilizando os recursos necessários (parceria). É nesse sentido que o ensino não é mais definido como missão (legada a um clero laico), nem como uma função (garantida por funcionários), mas como uma profissão (exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada) (CHARLOT, 2005, p.85).



Como apontamos inicialmente, o ensino de língua portuguesa vem sendo bastante discutido a partir da década de 80 do século XX, principalmente pela dificuldade de as escolas ensinarem seus alunos a ler e a escrever satisfatoriamente. Desse entrave decorrem outros tantos, em efeito cascata. Se pensarmos que a boa leitura conduz a descobertas, ao desenvolvimento da criatividade e ao exercício crítico do pensamento, havemos de supor que o trabalho do professor, especialmente o de língua portuguesa, não deve ser encarado como tarefa inferior nem desprezível, pois se dela depende o surgimento de grandes mentes e essas mentes têm na língua pátria sua forma de expressão, por lógica, o ensino da língua carrega em si o gene do desenvolvimento de uma nação. Em relação ao desenvolvimento da criatividade, lembramos que ela depende do acesso aos bens culturais e do espírito empreendedor de cada professor, (embora essa não seja condição suficiente) utilizando os recursos disponíveis na escola para executar suas aulas. E por que as aulas de língua portuguesa são requisitadas para tanto?

Porque a disciplina língua portuguesa também tem como premissa o desenvolvimento de variadas atividades nas quais os gêneros textuais são o veículo condutor, não só dos propósitos didáticos previamente planejados, mas também de intenções pessoais e parâmetros culturais, cujo conteúdo um professor devidamente capacitado saberá como manobrá-lo, de acordo a idade, a série e outras especificidades do público. Os gêneros veiculados em diferentes fontes não são de acesso impossível, todavia há lugares nos rincões do país em que o acesso a eles é uma raridade. É fato notório que uma escola, onde há um rol de materiais disponíveis a alunos e professores, as possibilidades do ensino e de aprendizagem significativa se ampliam, desde que corretamente utilizados. Nesse cenário entra em questão o que chamaremos de a lógica discursiva do ser e do dizer. A lógica discursiva do ser é aquela em que o discurso oficial se constitui uma verdade concreta, vivenciada pelo público frequentador do espaço educativo. A lógica do dizer é aquela em as palavras oficiais são meros disfarces, não podendo ser comprovadas na prática. Fala-se numa suposta bondade, inexistente na realidade.

Essas ideias nos remetem a Charlot (2005) ao discutir a lógica dos discursos constituídos e a lógica das práticas docentes. Ele destaca dois tipos de lógica: a lógica da

formação e a lógica do ensino, sendo a primeira voltada para as práticas contextualizadas e organizadas para atingir um objetivo educativo; a segunda voltada aos discursos em sua coerência interna. Estabelece-se aqui uma dicotomia entre professores: o formador (mediador, movido por sua necessidade de mover-se em direção a, em evoluir e experimentar o novo); e o professor simplesmente (dominador de conceitos e saberes comumente consagrados, mas por sua convicção, é estável, não nutre ambições, apenas é).

Embora essa dicotomia possa ser útil, não compartilhamos com a ideia de que ela é suficiente para explicar a diferença entre ensino e formação, e entre diferentes tipos de professores. Se formador é aquele que prepara para, com base em objetivos e em práticas contextualizadas e ensinador é aquele que transmite um saber fundado em uma intenção cultural, não há porque dicotomizá-los, pois quem transmite um saber, pouco ou muito, prepara alguém e desenvolve uma prática, portanto, os papéis se confundem, não havendo porque bifurcá-los.

Há uma questão séria a se destacar, segundo a visão de Charlot, a ideia de que *o espaço público não suporta a diferença* (2005, p.105) muito embora pregue a democracia e a tolerância. Essa suposta postura democrática recobre *descontinuidades sociais fortes* (CHARLOT, 2005, p.106) batizadas de cercamento simbólico. A noção de cercamento simbólico é evocada para explicar questões atuais, já que essa ideia se apresenta como alternativa à polarização cercamento/abertura. No dizer de Charlot: *É preciso distinguir o que é da ordem do simbólico e o que é da ordem do social, porque se pode muito bem ter cercamento simbólico e abertura social, mas também perda do cercamento simbólico e fechamento ou descontinuidade social* (2005, p.106).

Ora, numa sociedade em que há tantos excluídos, concretamente e camufladamente, não é difícil pensar qual a utilidade do conceito de cercamento simbólico. Um exemplo clássico é a própria escola com sua aparente receptividade aos diferentes públicos (acesso a todos), no entanto ao adentrarem aos seus anais, pessoas são classificadas, selecionados conforme a conveniência e o interesse de quem detém o poder. Precisa de violência maior? Charlot também chama a atenção para a diferença do conceito de indivíduo individualista e indivíduo de valor. Para ele a ideia de que a sociedade está cada vez mais individualista merece ser questionada. Na verdade entende

que *a sociedade estaria tratando o indivíduo cada vez mais como valor* (CHARLOT, 2005, p.112).

Tal conjectura se fundamenta na premissa de que as relações sociais passaram a ser regidas pela lógica econômica e é aí que reside a mudança de paradigma. Em tempos idos, por exemplo: o ensino ineficaz era um problema político-social, agora é um problema econômico. O deslocamento da lógica social para a lógica econômica suscita algumas indagações: 1) Até que ponto a sociedade suportará a troca do valor da pessoa humana pelo valor econômico daquilo que ela representa? 2) Não estaria o ser humano relegando a sua essência em nome do ter? 3) O que fazer para a instância última da educação (a sala de aula) não sobrepor o valor econômico ao valor humano? Como o Estado intencionalmente age economicamente, uma ação lucrativa em matéria educacional, seria investir em formação inicial e continuada do docente como requisito gerador de dividendos ao ensino, já que professor qualificado pressupõe: bom ensino, alunos aprovados e consequentemente retorno econômico do capital investido.

Longe de admitirmos o docente como único fator de sucesso ou de fracasso da educação. Quisemos apenas chamar a atenção para o efeito perverso da educação como lógica econômica, fenômeno basilar da globalização. Enfim, cabe ressaltar que houve uma inversão de lógica: ir a escola para aprender transformou-se em ir à escola para posteriormente ter um emprego. Sobre este particular importa refletir as palavras de Charlot: *A globalização não mundializa; ela constrói redes de força e abandona as partes do mundo que não são úteis a essas redes* (2005,p.133). Ou seja, muitas são as *partes do mundo* abandonadas à própria sorte em nome dos princípios mercadológicos. Quem custeará essa dívida social? Qual o papel do professor no processo de minimização dessa dívida?

### **3.APRENDIZAGEM: O BUSÍLIS**

#### **3.1. A aprendizagem no contexto educativo**

Discorrer sobre aprendizagem (aquisição do conhecimento) não é tarefa das mais fáceis, haja vista as variáveis a envolver a questão. Notório é que o conhecimento interessa a todos os profissionais como instrumento de crescimento e de aperfeiçoamento,

mas também enquanto meio de aprimoramento da capacidade de ser. Assim, aprender é um ato vital intrinsecamente relacionado ao mundo exterior. No dizer de Camargo, *a aprendizagem é um contínuo situar-se no tempo e no espaço exigindo auto-reorganização, reestruturação, reidentificação da pessoa com a realidade em que ela vive, pois vai adquirindo uma visão nova, diferente, ampliada desta realidade* (2004, p.19). Partindo desse conceito, aprender exige idas e vindas, um trabalho constante de busca, de renovação e de adaptação aos novos cenários. Camargo (2004) aponta três elementos sem os quais a aprendizagem não se efetiva, mesmo que se esteja inserido no contexto desenhado acima: inteligência, vontade e sensibilidade.

Com a inteligência pensamos determinada realidade, ou seja, consideramo-la atentamente, lendo-a por dentro, além de sua superficialidade. Não sem razão a palavra inteligência deriva da forma latina *inter* (entre) e *legere* (reunir, escolher), por isso inteligência significa ler dentro de, isto é, a capacidade de ler a realidade por dentro, no seu aspecto mais profundo. O objetivo aqui depreendido é conduzir à descoberta e aperfeiçoar a maneira de chegar a ela, façanha conseguida apenas por seres racionais, sendo esta faculdade a distinguir os humanos dentre os demais.

A vontade, por sua vez, está ligada à capacidade de querer fazer, de querer agir visando modificar comportamentos e situações, enfim produzir transformações. O ser humano revela seu aspecto volitivo pela linguagem: “estou a fim de”, “pretendo fazer isso”, “quero agora”. As duas primeiras configurações linguísticas indicam uma vontade mais racionalizada, mais moderada, ao passo que a terceira remete ao impulso, ao agir subitamente ou mesmo agir impondo a própria vontade, revelando o lado animal sem, contudo, deixar de ser racional. Chauí chama isso de *capacidade para controlar e orientar os desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis* (2002, p.337-8).

Quanto à sensibilidade, ela é um atributo de grande valia ao ser humano, tendo em vista ser por meio dela que este sente as mais variadas emoções, capta diferentes estímulos (externos e internos), aprecia o resultado das suas realizações e do outro e vive novas experiências. Nas palavras de Chauí *a sensação é o que nos dá as qualidades exteriores e interiores, isto é, as qualidades dos objetos e os efeitos internos dessas*

*qualidades em nós; [...] a sensação é uma reação corporal imediata ao estímulo* (2002, p.120). Diante disso entendemos que a sensibilidade é parte da totalidade do ser, sendo impossível não senti-la e não ser influenciado por ela. De fato, essa ideia é comungada tanto por empiristas como por intelectualistas, para quem *cada sensação é independente das outras e cabe à percepção unificá-las e organizá-las numa síntese* (CHAUÍ, 2002, p. 120). Mas o que têm a inteligência, a vontade e a sensibilidade com os propósitos deste capítulo?

Ora se a investigação é o modo como as pessoas aprendem, como constroem seu conhecimento, nada mais natural do que perscrutar a totalidade do ser. Como a ciência não explica tudo, não pretende ser a única voz a falar, acreditamos ser saudável admitir que haja outros conhecimentos além do científico, que confluem para a aprendizagem e precisam ser levados em conta no momento em que se procura entender como esta opera. Admitir esse fato significa reconhecer a necessidade de recorrer àqueles para melhor compreender as dimensões que envolvem a aprendizagem, afinal conforme Camargo, dominar os seus princípios fundamentais favorece *a quem estuda, ensina e aprende, uma ocasião para repensar as origens e os métodos de conhecer para compará-los e extrair deles a riqueza que podem fornecer para a construção da sabedoria* (2004, p.41). Não é nosso objetivo fazer um estudo a respeito dos tipos de conhecimento, mas tão somente admitir a possibilidade de levá-los em conta no momento da interação entre professor e aluno, já que o contexto educativo é plural principalmente em seu aspecto humano (diversidade cultural, social, comportamental).

Em se tratando de conhecimento Demo parte do princípio de que *educação e conhecimento constituem a estratégia mais decisiva do desenvolvimento e da inovação no mundo moderno* (2004, p.114). Como a inovação e o conhecimento caminham a passos acelerados, um desafio se coloca às instituições educativas caso pretendam fomentar a aprendizagem dos alunos: tentar adequar-se às novas exigências impostas pela conjuntura sociohistórica, a começar pelo currículo, símbolo maior da distância entre o real e o ideal em matéria educacional. Sobre este particular Demo declara que *a resistência ao currículo intensivo se deve em grande parte, ao temor de inovar, dentro de uma instituição que se habituou a considerar-se inovadora* (2004, p.119). Em outras palavras, enquanto o ensino estiver impregnado pela lógica do currículo divorciado das

situações reais, do contexto vital, a aprendizagem tende a ser dificultada. Tal dificuldade chama a atenção para duas outras questões centrais: a motivação do aprendiz para aprender e a adequada orientação dada pelo professor.

Ora, é sabido que estar predisposto ao aprendizado é requisito fundamental à aquisição da aprendizagem, mesmo em plena adolescência como os alunos do ensino fundamental anos/séries finais que, devido a questões de ordem hormonais, tendem a ser impacientes e, por tabela, indispostos a aprendizagem em determinados momentos. Surgem de situações como essa os dilemas docentes sobre o que e como fazer para levar o aluno ao aprendizado, razão pela qual, muitas vezes, recorrem a expedientes artificiais, por assim dizer, desvinculados dos propósitos da matéria, na ilusão de que ao atrair a atenção pelo lúdico estará automaticamente garantindo a aprendizagem. Com efeito, a título de exemplificação, Demo relata que *a pesquisa e a prática mostraram que, ao ver televisão apenas, ninguém aprende, porque aprender, como queria Sócrates, é um parto, ou seja, não se faz sem o sacrifício pessoal reconstrutivo* (2004, p.123). Não estamos querendo dizer com isso que o lúdico não tem seu valor. Na verdade, não faz sentido é esperar a ocorrência da aprendizagem simplesmente porque o lúdico foi usado em dado momento, afinal como bem deixou claro Demo (2004) ao citar Sócrates, aprendizagem requer esforço que, só será realidade se a escola souber como mobilizar a volição discente nesse sentido. Esse nos parece um dos seus grandes desafios.

### **3.2. Condicionantes da aprendizagem**

Esta seção iniciará questionando o que são condicionantes. Em qualquer circunstância da vida é possível notar a presença de condicionantes. Por exemplo: se a escola X estabelece no seu rol de regras que às 18: 00 h é o momento dos portões se abrirem para os alunos entrarem e que dez minutos depois de abertos, esses mesmos portões serão fechados, vê-se um condicionante para quem quer e precisa assistir aula: pontualidade. Logo, condicionantes são todas as circunstâncias que se interpõem à realização de um fato. Sem levá-los em conta não será possível atingir o objetivo pretendido a contento. Em relação à aprendizagem não é diferente, certas condições tem de ser respeitadas para se chegar a ela. Para efeito deste estudo arrolaremos os

condicionantes da aprendizagem, baseado em Campos (2003), em dois grupos distintos: os condicionantes psicológicos e os condicionantes pedagógicos.

Em se tratando de condicionantes psicológicos essa autora salienta que *grande parte das dificuldades da escola tem sua origem nos problemas de motivação, ou seja, na tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos* (CAMPOS, 2003, p.107). Falar em motivação costuma provocar debates acalorados, dado a divergência com que costumeiramente é caracterizada. Por um lado pode ser sinônimo de estímulo e, portanto, externo; por outro, pode figurar como disposição interna para fazer alguma coisa. Assim, naturalmente, somos direcionados para duas teorias psicológicas: o Behaviorismo e o Cognitivismo.

### **Behaviorismo**

Difícil falar em teoria da aprendizagem sem mensurar aquelas consagradas pela psicologia. Dentre as abordagens da psicologia sobre a aprendizagem destacam-se, para efeito deste estudo, o Behaviorismo e as teorias cognitivistas. Segundo Bock, Furtado e Teixeira a origem do termo behaviorismo está ligada à publicação do artigo “Psicologia: como os behavioristas a veem”, pelo psicólogo americano John B. Watson. Enquanto estudioso do comportamento como objeto da psicologia, *Watson buscava a construção de uma psicologia sem alma e sem mente, livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos* (2002, p.45), daí a busca de um objeto observável, mensurável em diferentes condições em que os experimentos se desenvolvessem. Por esta perspectiva, o foco do estudo behaviorista são as interações entre o indivíduo e o ambiente, entre suas ações (concebidas como respostas) e o ambiente (fornecedor de estímulos). Podemos definir o Behaviorismo, também chamado de comportamentalismo como teoria da aprendizagem (humana e animal) que foca sua atenção somente nos comportamentos passíveis de serem observados. Segundo essa proposta teórica, se houver aquisição de comportamento novo é porque certamente houve aprendizagem. Parece até simplista afirmar isso, já que no cotidiano assimilamos diversas situações que, com o tempo, se transformam em automatismos. Ocorre que o Behaviorismo se ocupa de investigar aquelas ações conduzidas por algum estímulo e provocadora de uma resposta ao mesmo.

Os behavioristas apresentam várias razões pelas quais seria pertinente adotar seus conceitos. Uma delas é a razão epistêmica a qual consiste em afirmar que os estados internos dos organismos são reflexos do comportamento do organismo. Exemplificando: na famosa caixa de Skinner, um rato aprende o caminho para chegar ao alimento e isso pode ser comprovado pelo fato de o roedor ter chegado até esse alimento, o que por si só é um indicativo de comportamento aprendido. Assim para um behaviorista, os chamados fenômenos mentais poderiam ser simplesmente padrões de comportamento. O Behaviorismo trouxe à tona alguns conceitos para ajudar elucidar como a aprendizagem se efetiva. Dentre esses conceitos, o de condicionamento, comportamento operante, reforçamento e generalização.

**1)Condicionamento clássico:** consiste na obtenção de uma resposta a um determinado estímulo que inicialmente não a provocava. Nesse sentido, a aprendizagem configura uma forma de condicionamento, consequência da associação estímulo/resposta, os quais podem ser reforçados e inibidos. Para os behavioristas, a quase totalidade dos comportamentos humanos são aprendidos. Por esse motivo, a aprendizagem tornou-se o maior foco do seu interesse.

- **Estímulo incondicionado** - surge antes do condicionamento e obtém uma resposta não-condicionada;
- **Estímulo condicionado** – tipo de estímulo que se coloca paralelamente ao estímulo não-condicionado e devido a isso evoca uma resposta do tipo condicionada em geral parecida com a resposta não-condicionada.

**2)Condicionamento operante:** diz respeito ao reforço da resposta ao estímulo recebido e/ou captado. Constitui-se, por assim dizer, em um sistema de realimentação que presta continência à lei do efeito a qual pode ser assim entendida: a resposta será positiva caso haja recompensa, ou reforço, e negativa se não houver. A noção de condicionamento operante nos remete a dois tipos de comportamento defendidos pelo behaviorismo: o comportamento operante e o comportamento respondente.

O comportamento operante, conforme explicitam Bock, Furtado e Teixeira (2002) norteia a maioria das interações humanas com o ambiente seja de maneira direta, seja de



maneira indireta e cuja determinação se dá pelas suas consequências sendo que elas podem ser de dois tipos: **reforço** - em que o comportamento apresentado aumenta a probabilidade de ocorrer novamente, mesmo com efeitos considerados bons ou ruins; **punição** - pode-se determinar a punição como o oposto do reforço tendo em vista que ela (a punição) reduz probabilisticamente a ocorrência futura de uma resposta. Assim, *o que propicia a aprendizagem é a ação do organismo sobre o meio físico e o efeito dela resultante – a satisfação de alguma necessidade, ou seja, a aprendizagem está na relação entre uma ação e seu efeito* (BOCH, FURTADO e TEIXEIRA, 2002, p.49). A punição também produz, da mesma forma que o reforço o faz, determinados efeitos de conotação adversa ou negativos. Por isso, mesmo os comportamentos reforçados ocorrerão em maior frequência, ao passo que os comportamentos punidos ocorrerão bem menos. Para efeito de esclarecimento, é válido lembrar que um comportamento operante não está condicionado a um estímulo prévio. Já o comportamento respondente, por sua vez, relaciona-se com aquilo que comumente denominamos reflexo e sua relação com a linguagem mantém níveis mínimos.

O reforçamento, por sua vez parte do princípio de que, ao seguir uma resposta, uma consequência tende a alterar a ocorrência dessa mesma resposta posteriormente, isto porque, dependendo da situação o reforço pode ser negativo ou positivo. De acordo Bock, Furtado e Teixeira o reforçamento negativo abrange dois processos importantes: a esquiva e a fuga. Esses autores esclarecem que *a esquiva é um processo no qual os estímulos aversivos condicionados e incondicionados estão separados por um intervalo de tempo apreciável, permitindo que o indivíduo execute um comportamento que previna a ocorrência ou reduza a magnitude do segundo estímulo* (2002, p.51). Note-se que a esquiva está diretamente ligada a um estímulo condicionado, permitindo, assim, a execução do ato de esquivar antes do estímulo incondicionado ocorrer. Quanto à fuga, ela é idêntica à esquiva, com a diferença de que a esquiva antecede o estímulo incondicionado enquanto a fuga ocorre com esse estímulo em andamento ou já executado. No dizer de Bock, Furtado e Teixeira (2002), seria tapar os ouvidos após os rojões já estarem pipocando ou mesmo terem pipocado.

O reforço positivo caracteriza-se pelo aumento da possibilidade de haver resposta satisfatória à situação que o originou. Trata-se de um conceito fundamental para os

behavioristas entenderem como a aprendizagem se processa, pois é a partir dele que se espera a maior parte da aprendizagem.

Quanto à generalização, entendemo-la como um relevante instrumento de aprendizagem por podermos responder de maneira análoga aos diferentes estímulos captados e entendidos como semelhantes. Visto por esta ótica, a generalização configura uma importante via de aprendizagem no âmbito escolar, pois é na escola que se vivenciam situações didáticas específicas possíveis de serem estendidas a outros contextos cujas especificidades requerem postura homóloga. Indo um pouco mais longe, diríamos que a capacidade de generalização, respeitados os seus limites, é responsável por nos permitir agir e nos comportar adequadamente em diferentes contextos sociais.

Bock, Furtado e Teixeira destacam três controvérsias entre as diferentes concepções de aprendizagem: *a primeira refere-se à questão do que é aprendido e como; a segunda refere-se à questão do que mantém o comportamento que foi aprendido; a terceira refere-se à maneira como solucionamos uma nova situação-problema* (2002, p.115-6). Com relação à primeira controvérsia os teóricos do condicionamento acreditam que a aprendizagem se dá pela via do estímulo/resposta, ou seja, aprende-se praticando. Os cognitivistas, por outro lado, asseguram que a aprendizagem está diretamente relacionada à abstração. Sobre a segunda controvérsia, de um lado os condicionalistas admitem que a manutenção de um comportamento aprendido se dá pelo *sequenciamento de respostas*, ou seja, um determinado comportamento gera outro que por consequência gera mais outro e assim por diante, até se tornarem num automatismo; os cognitivistas, por seu turno, atribuem a manutenção do comportamento aprendido aos *processos cerebrais centrais*, razão pela qual eles valorizam tanto a atenção e a memória, elementos diretamente ligados à aprendizagem. Por fim, concernente à maneira como as situações-problema são solucionadas, postulam os condicionalistas que aqui entra o princípio da generalização. Segundo essa visão, o aprendiz evoca formas de resolução anteriormente aplicadas em outras ocasiões e as utiliza no novo cenário diante de si configurado. O risco nesse caso fica por conta da imprevisibilidade comum à nova situação, o que certamente vai exigir do aprendiz outras habilidades para solucionar o problema.

Desde que a polêmica entre teóricos do condicionamento e teóricos cognitivistas foi instalada, a controvérsia a respeito da aprendizagem tem se acentuado bastante. No

entanto, percebe-se uma tendência de crescimento à receptividade do cognitivismo pelos estudiosos do tema.

Como qualquer teoria, o Behaviorismo também recebe críticas de diversas áreas, notadamente da neurociência, área cada vez mais influente no estudo das peculiaridades da mente. Dentre as críticas destacam-se aquelas voltadas à não consideração das capacidades intelectuais humanas nem à explicação do porquê alguns animais adaptarem seu comportamento, previamente reforçados, a novos contextos. Não é difícil enfatizar que o compromisso behaviorista, com a ideia de que todo comportamento pode ser explicado sem apelar para conceitos cognitivos leva-o a uma postura alheia às recentes descobertas no campo da neurociência exceção feita ao Behaviorismo Radical de Skinner para quem a neurociência era uma área promissora a complementar nossa compreensão do humano.

Outra crítica direcionada ao Behaviorismo afirma que o comportamento não tem tanta dependência dos estímulos quanto o tem da história de aprendizagem ou da representação que o indivíduo tem do ambiente. Um exemplo: por mais que se estimulem as pessoas, com recompensa em dinheiro, a dar pistas sobre um bandido, é provável que se o potencial informante for a mãe do bandido, ela simplesmente não se sentirá estimulada a tanto, por estar interessada na liberdade do filho, logo ocultará a informação. Esta crítica só vale se direcionada ao Behaviorismo Clássico de Watson, porque o Behaviorismo Radical de Skinner não prescinde da história de vida do indivíduo na predição e controle do comportamento.

Enfim, por acreditarem que os comportamentos são consequências diretas do condicionamento, os behavioristas só admitem o comportamento aprendido pela via do condicionamento, logo refutam a ideia de habilidades inatas aos organismos. Outro argumento bastante comum a favor do Behaviorismo é a ideia de que explicações não provêm dos estados internos para comportamentos externos devido eles mesmos serem comportamentos. Por esse motivo, para o behaviorista, só haveria explicação válida para estados internos se estes fossem encarados como comportamentos a serem explicados. Essa era a ideia defendida por Skinner para quem não havia problema algum discutir estados mentais, desde que fossem encarados como comportamentos, concepção ainda hoje controversa.

## Cognitivismo

Outra teoria acerca da aprendizagem que tem ganhado a atenção dos pesquisadores é a cognitivista, cuja paternidade tem sido atribuída a Jerome Bruner por ter desafiado o paradigma behaviorista. De acordo Bock, Furtado e Teixeira o cognitivismo preocupa-se com *o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das transformações, no plano da cognição* (2002, p.117), a qual pode ser entendida como o processo gerador de sentido, de significação acerca do mundo. A Teoria da Instrução de Bruner (2006) discute alguns conceitos considerados chave ao Cognitivismo: a forma como as matérias curriculares a serem ensinadas estão organizadas, a predisposição do aprendiz ao aprendizado, a função do reforçamento pelo docente e o cabedal de conhecimento deste acerca da matéria ensinada. Bruner reconhece a limitação das teorias em dar conta do objeto crescimento cognitivo e destaca que *há tantos aspectos sobre o crescimento que nenhuma teoria consegue localizar algo que possa explicá-lo bem* (2006, p.18).

Um aspecto relevante da Teoria de Bruner (2006) é a concepção do aprendizado como um processo ativo, no qual aprendizes constroem novas ideias, novas referências conceituais a partir de conhecimentos prévios, vivenciados anteriormente e seus conhecimentos atuais. Nessa perspectiva o aprendiz, conforme destacado acima por Bock, Furtado e Teixeira (2002), seleciona e transforma a informação armazenada, compreende-a e toma-a como parâmetro para construir conjecturas e tomar decisões. Nas palavras de Bruner são as *marcas de referência sobre a natureza do crescimento intelectual* (2006, p.18). Tais marcas possibilitam ao aprendiz ir além do que lhe foi fornecido durante o ensino, isto é, ao tomar contato com as informações novas, ele as transforma e as transfere para outros contextos, ressignificando a aprendizagem. Destaque-se que para os cognitivistas a aprendizagem, produto das marcas do crescimento intelectual, é um processo interno e, portanto, não está restrito a fatores externos, embora reflita aspectos socioculturais.

A aprendizagem tem sido um tema central à teoria cognitivista, concebida como um processo em que a capacidade de seleção, organização e integração da informação à estrutura cognitiva pode ser observada. Nas palavras de Campos:

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento. [...] Definir a aprendizagem como uma mudança de comportamento não se pretende significar qualquer tipo de mudança, porque, neste caso, poder-se-ia confundi-la com outras mudanças (CAMPOS, 2003,p.30).

Sendo a aprendizagem uma conquista ativa, cabe enfatizar a necessidade de cada geração responsabilizar-se em perpetuar as conquistas educacionais às gerações futuras, cabendo a cada geração reconfigurar o saber disponível consoante as exigências do contexto vivenciado, a fim de poder utilizar produtivamente sua mente como instrumento gerador de novas habilidades. Dessa forma, a aprendizagem é um processo dinâmico, de associação e construção, em que o aprendiz é influenciado pela realidade e ao mesmo tempo a influencia quando ressignifica as informações recebidas. Um fato interessante aqui é que as informações veiculadas estão de alguma maneira codificadas, geralmente pelo código linguístico de cada sociedade (sua língua oficial), denotando a importância da linguagem, no dizer de Bruner, como *uma ferramenta de natureza geral, no sentido que fornece a direção e a amplificação para a forma como utilizamos nosso aparato muscular, nossos sentidos e poder de reflexão* (2006, p.38). Assim entendida, a aprendizagem envolve o desenvolvimento de várias capacidades, mobilizando e articulando diversos aspectos do ser humano, ficando evidente que ela vai muito além da memorização. Campos aponta seis características básicas da aprendizagem para a entendermos enquanto tal:

- 1. Processo dinâmico** – a aprendizagem não é um processo de absorção passiva, a aprendizagem só faz através da atividade do aprendiz.
- 2. Processo contínuo** – desde o início da vida, a aprendizagem acha-se presente. A família, escola e em fim todos os agentes educativos precisam selecionar os conteúdos e comportamentos a serem exercitados.
- 3. Processo global ou “composto”**- inclui sempre aspectos motores, emocionais e ideativos ou mentais. A aprendizagem terá que exigir a participação total e global do indivíduo, para que todos os aspectos constitutivos de sua personalidade entrem em atividade no ato de aprender.
- 4. Processo pessoal** – a aprendizagem é intransferível, de um indivíduo para outro. Paidocêntrica (o aluno no centro) a orientação da escola moderna.

**5. Processo gradativo** - se realiza através de operações crescentemente complexas. Cada nova aprendizagem acresce novos elementos à experiência anterior.

**6. Processo cumulativo** – a aprendizagem resulta de atividade anterior, ou seja, da experiência individual. A experiência atual aproveita-se das experiências anteriores (CAMPOS, 2003, p.34-36).

Se entendida como processo tal como apresentada acima, a aprendizagem tende a ser mais efetiva, dado que sendo dinâmica pressupõe um aprendiz não conformado em ser depósito de informações; sendo continuidade porque é alguém capaz de dar seguimento ao saber seja ele empírico ou sistematizado pela escola; sendo global, reconheça-se que para ela confluem todos os aspectos do ser humano, inclusive suas fraquezas e seus pontos fortes; sendo pessoal, está embebida de tudo aquilo que nos particulariza e nos faz ser quem somos; sendo gradativo pressupõe uma caminhada que não tem data para terminar e cujas aquisições serão cada vez mais complexas; Por fim, sendo cumulativa parte do repertório prévio para a ele adicionar novos saberes que, por vezes, inicialmente gerarão conflitos ao aprendiz.

É próprio do Cognitivismo se ocupar do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam a informação a si repassada. Um dos principais teóricos do Cognitivismo é Piaget, que não elaborou uma teoria da aprendizagem, mas se preocupou em formular uma teoria do desenvolvimento mental. Para ele a aprendizagem é aquisição de mais conhecimento ao repertório já existente de modo a haver uma reestruturação cognitiva. Essa estrutura cognitiva, também chamada de esquemas e modelos mentais, é quem dota de sentido as novas experiências e permite o enriquecimento do repertório pelo aprendiz. O instrutor tem um papel fundamental nessa questão ao propiciar, durante o ensino, condições para o referido aprendiz descobrir princípios acerca do conteúdo a ser aprendido, o que pressupõe uma interação recíproca entre quem ensina e quem aprende, culminando com a aquisição do saber por este.

Bruner (2006) também defende que o conhecimento é sempre uma interação entre o novo e o que já sabemos, daí que aprender é construir modelos ou esquemas para interpretar a informação que recebemos tornando-a significativa. O Construtivismo trabalha nessa linha de raciocínio evidenciando que as estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas têm implicação não apenas no comportamento observável, mas também sobre os processos cognitivos relacionados com a aquisição e organização da

experiência. Assim, o conhecimento só poderá ser reconhecido como tal se a compreensão possibilitar, a partir de uma reflexão, uma transformação do objeto de aprendizagem, logo o cerne do conhecimento é a operação mental. Se o ensino pretende nivelar-se pelos princípios do Cognitivismo, os métodos e os conteúdos a ser ensinados precisarão estar em consonância com a experiência e a realidade do aprendiz, de modo a despertar nele a vontade de aprender.

Enquanto teoria da aprendizagem, o Cognitivismo parte da ideia de que todos podem construir a própria concepção de mundo tendo como ponto de partida a reflexão sobre as próprias experiências. Tal teoria afirma, como já se disse, que cada pessoa utiliza seus próprios modelos mentais para organizar a aprendizagem e ela se caracteriza por ser um processo em evolução, uma vez que a procura pelo significado das coisas é constante. Para haver construção de significados, a inteligência entra em ação evocando as experiências do indivíduo e adaptando sua estrutura cognitiva à nova realidade a ser aprendida. É o que comumente nos contextos escolares se chama de conhecimentos prévios como ponto de partida para o ensino. Brandsford, Brown e Cocking (Orgs.) chamam a atenção para as implicações decorrentes dos conhecimentos prévios que geralmente não são debatidas pelos professores.

Em primeiro lugar os estudantes podem ter um conhecimento relevante para a situação de aprendizagem que não está ativado; ao ajudar ativar esse conhecimento, o professor pode desenvolver os pontos fortes do aluno. Em segundo lugar os estudantes podem interpretar mal as novas informações devido ao conhecimento prévio que utilizam para construir a nova compreensão. Em terceiro lugar eles podem ter dificuldade com certas práticas de ensino escolar que conflitam com as práticas de sua comunidade (2007, p.98).

As implicações destacadas podem ser agrupadas em dois grupos: as duas primeiras no grupo das positivas por lembrar que aprendizes podem ter muito mais noções do que imaginam e por destacar que todos têm pontos fortes que precisam ser aproveitados para efetivar o aprendizado. As duas últimas implicações são negativas por dar relevo à possibilidade de os conhecimentos prévios figurarem como entraves ao aprendizado de elementos novos devido a problemas interpretativos durante o contato com o novo. Ainda acrescentaria que um dos problemas da contextualização dos

conhecimentos prévios é a tendência à generalização. Um exemplo claro seria dizer que num vasilhame de 500 ml. cabe uma mesma quantidade de mel e de água e que o peso dos dois é equivalente por serem líquidos e estarem num vasilhame de 500 ml. Pesadas e medidas, essas implicações jogam luz num ponto crucial: a importância do preparo docente para lidar com situações rotineiramente julgadas sem importância. Assim, para ensinar de maneira efetiva, o conhecimento dos modelos mentais utilizados pelos aprendizes na compreensão o mundo é uma condição necessária.

Ressalte-se mais uma vez que tanto Vigotsky (1998) quanto Bruner (2006) pensam a aprendizagem como construção de esquemas interpretativos das informações recebidas para torná-las significativas, principalmente ao longo dos primeiros 12/15 anos de vida, período em que a maioria dos aprendizes em idade/série normal já cursou o ensino fundamental. Nesse sentido o cerne do conhecimento é a operação mental que, reforçada por situações contextuais, tende a despertar a vontade de aprender. Lembremos que ao falar em operações mentais é interessante considerar os aspectos neuropsíquicos que as envolvem. Brandsford, Brown e Cocking (Orgs.) chamam a atenção para esse aspecto quando:

A atividade do sistema nervoso, associada às experiências de aprendizagem, faz com que as células nervosas criem novas sinapses. A adição e a modificação das sinapses são processos que duram a vida toda, impulsionados pela experiência. Em essência, a qualidade da informação a que somos expostos e a quantidade de informação que adquirimos têm efeitos sobre a estrutura cerebral ao longo de toda a vida. Provavelmente, esse processo não é a única maneira pela qual a informação é armazenada no cérebro, mas é de grande importância para a compreensão de como as pessoas aprendem (2007, p.160).

Pelo que se pode entender, as atividades cerebrais produzem alterações na estrutura celular do cérebro no momento em que se aprende, processo qualitativo nomeado sinapse, responsável pelo fortalecimento e consequente eficiência das células. O professor não precisa ser necessariamente especialista em neuropsicologia para desempenhar o ofício docente, no entanto quanto mais conhecimento tiver acerca dos processos de aprendizagem tanto mais significativa será sua prática educativa, na medida em que terá mais suporte para ajudar os aprendizes na organização do conhecimento e,



por conseguinte na *performance* intelectual. Somando-se tudo isso com toda a compreensão que o docente tem da epistemologia da(s) disciplina(s) que ministra só podemos esperar um resultado positivo quanto a aprendizagem, desde que considerada outra variável: a forma como a matéria está estruturada, ou seja, o currículo.

A estruturação das matérias de ensino, a forma de sequenciamento didático, é outra preocupação da teoria de Bruner. Conforme ele destaca *a estrutura de qualquer domínio do conhecimento pode ser caracterizada de três formas, cada uma delas afetando a capacidade do aprendiz de dominá-lo: o modo de representação no qual ele é colocado, sua economia e seu poder efetivo* (2006, p.55). No tocante ao modo de representação do conhecimento, sabe-se ser possível configurá-lo de três formas: por meio de múltiplas ações, desde que adequadas aos propósitos estabelecidos tendo em vista os resultados esperados. É o que Bruner (2006) chama de representação operativa. A segunda forma de representação é a icônica, em que um rol de imagens ou símbolos procura o mais fielmente possível refletir e representar o conhecimento desejado. Essa forma de representação não define o conhecimento em sua essência, apenas sugere. A terceira forma de representação, denominada por Bruner de *conjunto de proposições simbólicas ou lógicas* (2006, p.56) alude à cultura letrada, letras, palavras, frases, texto, ou seja, o universo linguístico. Não custa lembrar que a capacidade de representação do aprendiz depende do seu amadurecimento cognitivo, pessoal e social. Embora certas formas de representação do conhecimento sejam mais privilegiadas em determinados contextos do que em outros, todas elas tem importância singular por cumprir o papel para o qual foi criada: dar sentido concreto àquilo que pensamos.

Com isso chegamos a outro ponto abordado na teoria de Bruner (2006), o currículo. Denominado currículo em espiral, parte da ideia de que o aluno pode estudar o mesmo assunto em diferentes níveis e graus de profundidade a fim de poder alterar as representações mentais, procedendo à construção de paralelos à medida que julgar necessário cotejar o conteúdo visto com o conteúdo em curso. Se Bruner (2006) coloca o currículo como uma questão básica à aprendizagem, particularmente quanto à língua portuguesa, Neves faz uma crítica ao currículo das escolas brasileiras e mostra que:

Nossos currículos, bem como nossa escola refletem uma insensibilidade notável quanto à sua missão como órgão essencial de direcionamento da visão da língua e de linguagem na comunidade. Na escola enquanto os alunos são postos a falar da língua que sustenta sua identidade na sociedade em que interagem – a nossa língua portuguesa –, eles teriam de ser levados a desprender-se de um tradicional discurso sobre a língua que a retira completamente do uso, para, assim, poder mover-se sustentavelmente no mundo da linguagem (NEVES, 2010, p.172).

Poderíamos referir aqui uma ideia bastante comum e arraigada entre parte dos professores da educação básica que é contrária à ideia do Cognitivismo: não se pode ensinar qualquer conteúdo para qualquer criança/adolescente em qualquer etapa de desenvolvimento. Ora, Bruner (2006) se posiciona em oposição a essa ideia por considerar que o fundamental é a interação entre o aprendiz, o assunto e modo como ele é apresentado. Partindo desse pressuposto a aprendizagem não está limitada apenas à descoberta de coisas novas, ela envolve as demais formas de aquisição do conhecimento já que enquanto ser ativo ele (o aprendiz) constrói sua aprendizagem, cabendo ao professor desempenhar o papel de provocador, instigador e não apenas o de mero repassador de informações.

Outro ponto a considerar diz respeito à predisposição do aprendiz ao aprendizado, no sentido advertido por Guimarães:

Também a aprendizagem depende de adesão e consentimento do aluno. Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as consequências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe (GUIMARÃES, 2010, p.52).

As formas de predispor o aprendiz ao aprendizado variam conforme inúmeros fatores de ordem social, ambiental, cultural e principalmente seu estilo de aprendizagem, tema que desenvolveremos ao final desta dissertação. Ademais, somos de parecer que uma das principais variáveis a influir na aprendizagem é o fator ensino. Uma maneira de torná-lo mais atraente a ponto de despertar vontades pode ser captada nas palavras de Camargo para quem o bom ensino é aquele que enfatiza o divergente e põe o aprendiz

para pensar, visto que *...o aluno deve ser preparado para o diferente, o divergente, por isso o ensino deve favorecer uma reflexão para a estruturação dos conhecimentos e não a quantificação de informações, exigindo um treinamento ou disciplina mental constante* (2004, p.18).

Divergente nesse caso seria tudo que desafiasse produtivamente a capacidade de raciocínio do aprendiz impulsionando-o a pensar nas soluções mais rápidas e mais acertadas. A escola tem o dever moral de se preparar para enfrentar cenários como esse em que a incerteza e os conflitos acompanham o ato de ensinar. Embora desafios dessa natureza costumem perturbar a paz profissional do docente, ela é uma boa oportunidade de desenvolver práticas que reforcem as competências individuais e culminem com melhor desempenho. Até bem pouco tempo falava-se que a heterogeneidade das classes era um entrave ao bom ensino. Bruner pensa exatamente o contrário ao afirmar que as diferenças jogam a favor da aprendizagem, sobretudo porque elas requerem conteúdos e métodos de instrução também heterogêneos. Não sem razão a concepção de estratégias de ensino em Bruner (2006) vai além da associação pelo pensamento, ultrapassando-o na medida em que considera uma gama de outros fatores.

Quanto aos condicionantes pedagógicos da aprendizagem Campos os considera relevantes devido à proximidade destes com o ato de lecionar. Dentre os condicionantes pedagógicos, citam-se: *os métodos de aprendizagem, as condições físicas, os fatores que influem na formação de hábitos convenientes de estudos, a função do professor e os princípios de estudo eficientes* (2003, p.126). Começemos por esclarecer a importância dos métodos de aprendizagem. Sendo o método o caminho para e por onde ir, não é de estranhar que cada aprendiz tem forma e ritmo próprios de construção da aprendizagem. Ocorre que mesmo a forma e o ritmo de aprendizagem estão relacionados àquilo que a autora chama de motivos da aprendizagem. Os motivos são molas propulsoras a dar sentido ao ato de aprender, posto que viabilizam reações do aprendiz ao ensino. Há uma série de motivos considerados eficientes para a aprendizagem, mas para os fins deste estudo destacaremos apenas *a necessidade de atividade, a intenção deliberada para aprender, o desafio do emprego frequente de testes (ou outros processos de verificação da aprendizagem) e a competição* (CAMPOS, 2003, p.117-122).

Quando pensamos no significado da palavra “atividade”, logo nos ocorre o conceito de movimento físico. Embora seja esse também um conceito a considerar, a necessidade de movimento para a aprendizagem envolve, sobretudo, o universo mental do aprendiz, a capacidade de executar mentalmente atividades indispensáveis ao crescimento intelectual. Campos (2003) nos alerta que as atividades devem variar consoante a idade de quem aprende e que quanto maior a idade deste, menor a necessidade de movimento muscular para aprender. Trata-se da lógica defendida por Piaget (1971) ao conceber os estágios de desenvolvimento do ser humano, a saber: sensorial-motor, pré-operações, operações concretas e operações formais.

No estágio sensorial-motor (0-2 anos), a inteligência assume a forma de ações motoras, ligadas essencialmente ao corpo em sua extensão física. A inteligência no estágio pré-operatório (3-7 anos) é de natureza intuitiva. A estrutura cognitiva durante o estágio de operações concretas (8-11 anos) é lógica, mas depende de referências concretas para a aprendizagem, uma vez que ainda não se consolidou enquanto estrutura plenamente madura. Considerando especificamente os alunos do ensino fundamental séries finais, Griffa e Moreno esclarecem que nessa fase da vida *a tarefa do adolescente consiste em conquistar e atribuir-se um novo lugar, a partir do qual poderá desenvolver-se como pessoa* (2004, p.30), e a escola figura como lugar privilegiado para oportunizar esse desenvolvimento. Finalmente o estágio das operações formais (12-15 anos), em que já se pode observar a capacidade de pensar de maneira abstrativa. É legítimo esclarecer que os estágios concebidos por Piaget (1971) são regras gerais podendo variar cronologicamente de pessoa para pessoa.

Na passagem do estágio das operações concretas para as operações lógico-formais é útil o docente se ater a certas peculiaridades da faixa etária com a qual manterá contato no durante o ato educativo. Geralmente ao longo do ensino fundamental séries finais o público é constituído por adolescentes, cujas características incluem, segundo Griffa e Moreno, *uma profunda reorganização da personalidade* (2004, p.23). É uma fase de transição em que o adolescente, embora não costume admitir, precisa bastante do adulto para construir sua identidade. Na verdade ele [...] *não é criança, mas também não é adulto, pretende ser o que ainda não é e não admite ser o que ainda é* (GRIFFA e MORENO, 2004, p.32). Nesse ínterim surgem conflitos passíveis de explodir no

ambiente escolar exigindo do professor habilidade para contornar situações de rebeldia. Griffa e Moreno apontam quatro tipos de rebeldia juvenil que nos parece interessante o professor estar atento:

**1. Rebeldia regressiva:** é gerada pelo medo de agir, de assumir novas responsabilidades.

**2. Rebeldia agressiva:** é a expressão violenta da rebeldia. A autoafirmação pela violência é sintoma de insegurança, própria de quem, por fraqueza e debilidade do ego, não suporta as crises e as dificuldades do cotidiano, e tenta aliviar seus problemas causando danos e sofrimento a outros. É a rebeldia do adolecente débil, frágil e inseguro, que veste a “couraça” da onipotência e toma a “espada” da violência para poder ser alguém.

**3. Rebeldia transgressiva:** consiste em ir contra as normas sociais, em questioná-las. Baseia-se no pressuposto de que não existe ordem no mundo e na perda do sentido da hierarquia e harmonia das coisas, levando à prepotência de elaborar, inventar e impor uma ordem à própria imagem e conveniência. A pretensa rebeldia, então, transforma-se no pior tipo de submissão, em uma verdadeira escravidão.

**4. Rebeldia progressiva:** é a forma de expressão positiva da rebeldia adolescente, a que ajuda a crescer e a superar as crises desse período. Significa aceitar a realidade, mas não as injustiças, tentando aperfeiçoar as normas sociais com o compromisso responsável (GRIFFA e MORENO, 2004, p.39).

Como vemos, as diferentes manifestações de rebeldia têm no seu bojo a tentativa desesperada do adolescente em refugiar-se dos seus medos (caso da rebeldia regressiva), agir como se fosse onipotente (rebeldia agressiva), mas subjacente a tal onipotência a fragilidade e a insegurança próprias de quem está numa travessia (passagem de uma fase para outra). Por fim, a fase da rebeldia transgressiva em que há a tendência de o adolescente querer “desligar-se” dos seus vínculos e raízes, tornando-se presa fácil de manipuladores. É a hora em que a rebeldia pode converter-se em submissão cega, em servidão, e os desafios do professor tornam-se maiores. Eis a necessidade de conhecer o adolescente por completo.

No tocante a intenção deliberada para aprender, no dizer de Campos, ela *constitui um grande auxílio à aprendizagem* (2003, p.117). Se considerarmos a aprendizagem significativa é aquela em que o aprendiz sente a necessidade de aprender, a intenção

deliberada constitui um recurso importante. Entendemos que o ser humano, em sua normalidade, é potencialmente curioso, devendo tão somente ser despertado de alguma forma. O que tem a ver a curiosidade com a aprendizagem? Ora, toda aprendizagem tem como ponto de origem a vontade de saber algo e essa característica é visível na fala do ser humano, em enunciados do tipo “estou a fim de”. Em uns mais, em outros menos, o fato é que quem “está a fim de” manifesta pelo discurso linguístico predisposição deliberada ao aprendizado. Não podemos nos furtar em esclarecer que tal intenção constitui um recurso a ser levado em conta para a efetivação da aprendizagem, sendo que outros pormenores confluem para a mesma acontecer.

Outro motivo levantado por Campos (2003) como viabilizador de reações do aprendiz ao ensino é o desafio do emprego frequente de testes (ou outros processos de verificação da aprendizagem). No tocante aos testes, eles têm se tornado mais frequentes no contexto educacional brasileiro nos últimos dez anos, principalmente como mecanismo avaliativo oficial cumpridor de metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Somado a esses temos diversas olimpíadas específicas que também pretendem avaliar as habilidades discentes. É aqui que está uma questão central: até que ponto os testes podem ser considerados como incentivo? O que fazer para que não caiam na banalidade da rotina e percam sua essência? Ratificamos aqui a importância dos testes seja por sua função diagnóstica, seja por sua função formativa. Uma indicação fecunda nos é dada por Brandsford, Brown e Cocking (Orgs.) sobre a questão: *Um aspecto importante da análise de tarefas é a ideia de alinhar os objetivos da aprendizagem com o conteúdo e o método de ensino, bem como com as formas de avaliação. Sem esse alinhamento, é difícil saber o que está sendo ensinado* (2007, p.199). Acrescentaríamos a essa ideia a necessidade de a escola brasileira se apropriar com mais efetividade da metodologia empregada nas provas oficiais, como forma de intervir positivamente no preparo dos estudantes para fazer as mesmas.

Finalmente, Campos (2003) alude a um ponto merecedor de atenção: a competição. Se evocarmos a história humana, constataremos que competir não é algo tão recente assim, haja vista o nomadismo que impunha a necessidade de competir pelo alimento e, posteriormente, o processo de sedentarização que instituiu a competição pelo domínio do território. Atualmente a competição está mais diversificada tendo em vista a

diversidade de setores da atividade humana, o que tem refletido diretamente no lócus educacional. Assim competir se tornou uma atividade comum aos aprendizes e às vezes fomentada pela escola em menor escala e pelo capitalismo em macro escala. Campos chama a atenção para esse fenômeno e destaca que *do ponto de vista social, a melhor competição é aquela em que o indivíduo tenta ultrapassar a si mesmo* (2003, p.122), ou seja, aquela em o aprendiz busque se superar continuamente e nesse processo de superação a capacidade de aprendizagem seja aperfeiçoada. Todavia Campos também reconhece que *do ponto de vista da produção o melhor tipo de competição é o realizado entre dois indivíduos* (2003, p.122), ou seja, a produtividade tanto intelectual quanto material tem melhores resultados a partir da competição saudável (em que o respeito é um princípio fundamental) entre os indivíduos envolvidos. Isto posto, a escola pode tirar proveito da competição na medida em que a encara como oportunidade para ajudar os estudantes a avançar na aprendizagem e estes a percebem como fonte de motivação para continuar aprendendo.

Outro condicionante pedagógico da aprendizagem a ser levado em consideração são as condições físicas do ambiente em que o ensino transcorre. Está a todos patente que um ambiente saudável do ponto de vista físico é condição essencial para o bom desempenho do docente ao ensinar e do estudante para aprender. Há vários aspectos físicos que contam bastante para a aprendizagem e que não os trataremos individualmente aqui, apenas citaremos, baseado em Campos, para efeito de lembrete: *alimentação adequada, repouso, exercício, recreação, horas de sono, posição adequada, luz suficiente, calor e ventilação* (2003, p.139). A aprendizagem é uma empreitada que exige a conjugação de diversos fatores para se confirmar como tal. A falta de algum deles implicará em dificuldade acessória ao aprendiz, uma vez que precisará acionar mecanismos compensatórios para aprender, daí ser imprescindível todos os fatores estarem sintonizados.

### 3.3. Estilos de aprendizagem

Baseado em McCarthy, LeFever (2002) apresenta quatro diferentes estilos de aprendizagem destacando que o sucesso na aprendizagem está diretamente relacionado ao ensino pautado nesses estilos, assim classificados:

I) **Aprendizes interativos**: compartilham com facilidade suas experiências, promovendo o contexto para o aprendizado;

II) **Aprendizes analíticos**: precisam aprender algo novo na sala;

III) **Aprendizes pragmáticos**: precisam ver se o que aprendem faz sentido imediato;

IV) **Aprendizes dinâmicos**: encontram maneiras criativas de usar o que aprenderam.

No dizer de LeFever (2002), cada aprendiz responde a um tipo de pergunta que lhe impulsiona à aprendizagem. Os aprendizes interativos se adéquam em questões como: “Por que eu preciso disto?” É o tipo de aprendiz disposto a socializar com os demais suas vivências. *Sem eles, outros alunos talvez não entendam o valor pessoal do que será ensinado* (LEFEVER, 2002, p.10). Os aprendizes analíticos se enquadram em perguntas do tipo “O que o conteúdo diz sobre a minha necessidade?” Para estes aprendizes a aprendizagem de coisas novas é uma necessidade vital para continuar aprendendo. *Sem eles, outros alunos talvez não adquiram uma compreensão intelectual do conteúdo ensinado* (LEFEVER, 2002, p.10). Os aprendizes pragmáticos procuram responder interrogação do tipo “Como funciona o que o conteúdo ensina?” Temos aqui um aprendiz preocupado em fazer experiências, em aplicar imediatamente, de alguma forma, o que aprendeu. *Sem eles, outros alunos talvez não pratiquem* (LEFEVER, 2002, p.10) o que o conteúdo propôs.

Por fim, os aprendizes dinâmicos se ocupam de indagações como “E agora, como usarei o que aprendi?” O próprio nome já enfatiza o que este tipo de aprendiz gosta de fazer: movimentar-se, de conceber formas criativas de pôr em prática aquilo que está aprendendo. *Sem eles, outros alunos talvez não descubram como exercitar* (LEFEVER, 2002, p.11) criativamente o conteúdo. Ou seja, um professor sempre estará diante de um grupo de aprendizes, cada qual com seu estilo de aprendizagem predominante, muito embora outros estilos o norteiem em menor escala.

Um desafio nesse cenário é encarar a heterogeneidade como oportunidade de crescimento intelectual, pois cada aprendiz precisa do estilo do outro para preencher eventuais lacunas no seu próprio aprendizado. Nas palavras de LeFever, *cada estilo de aprendizagem individual é tão singular quanto a assinatura da pessoa. Quando alguém precisa assimilar algo difícil, aprende mais rápido e fica mais contente em fazê-lo se vê*



*seu estilo reforçado pelo modo como o professor ensina* (2002, p.14). O ensino que leva em consideração os estilos de aprendizagem tem mais possibilidade de ser efetivo por duas razões bem simples: primeiro porque ao entusiasmar o aprendiz pela matéria, o professor desperta nele aquilo que é indispensável à consecução de qualquer aprendizagem: ter vontade de aprender. De há muito se falou que o ser humano é a soma de um conjunto de elementos, quais sejam: racionalidade, emotividade, espiritualidade e vontade (volição), logo se o ato de aprender requer o uso cada vez mais sofisticado da racionalidade, e esta só será caso a volição seja mobilizada.

A segunda razão para utilizar os estilos de aprendizagem durante o ensino é que eles podem ajudar o aprendiz a enfrentar as dificuldades com garra (LEFEVER, 2002), ou seja, ao ser sensibilizado por uma abordagem didática que privilegie seu estilo particular de aprendizagem, os mecanismos mentais serão ativados em prol do conteúdo, produzindo como consequência a aprendizagem. Não se está admitindo esse fator como único e exclusivo para a ocorrência da aprendizagem, a discussão sobre ela envolve diversas outras variáveis. O que se admite aqui é que, com o estilo de aprendizagem prevalente mobilizado, esta tende a ser mais facilmente alcançada.

LeFever levanta um ponto importante acerca dos estilos de aprendizagem: a influência do QI (Quociente de Inteligência) e dos fatores socioeconômicos. Segundo ela *o estilo preferencial da pessoa nada tem a ver com QI ou contexto socioeconômico* (2002, p.15). O busílis nesse caso é dar oportunidades para o aprendiz mostrar que ele pode e como pode contribuir com a aprendizagem a partir do seu estilo particular de aprender. Se este primeiro passo do processo for bem sucedido, haverá maior facilidade em resolver as atividades que não levem em conta seus pontos fortes.

### **Breve caracterização dos estilos de aprendizagem**

Tal como somos reconhecidos por nossos caracteres aparentes, ou particularizados por nossas impressões digitais, nosso código da íris ocular também nos particularizamos na aprendizagem por nosso estilo de aprender. Conforme já dito anteriormente, LeFever (2002) identifica quatro estilos de aprendizagem: interativo, analítico, pragmático e dinâmico. Começemos por entender que os aprendizes interativos *são pessoas sensíveis que se envolvem com outras e aprendem melhor em contextos que possibilitam o*

*desenvolvimento de relacionamentos interpessoais* (2002, p.17). Segundo LeFever (2002) temos nos aprendizes interativos as capacidades de relacionamento com seus pares acentuada, do mesmo modo que também é acentuada a visão geral, panorâmica da matéria estudada, enquanto a atenção aos detalhes é minimizada. O trabalho do professor com este tipo de aprendiz deve pautar-se pelo respeito ao saber prévio, isto é, os procedimentos didáticos que aproveitam o que ele já sabe o conduzirão com mais facilidade e precisão aos objetivos estabelecidos.

É importante mostrar que os aprendizes interativos utilizam com maior frequência as suas experiências passadas como ponte para chegar ao conhecimento e nesse percurso ganhar a atenção dos seus pares a fim de lhes facilitar a aprendizagem. A título de exemplificação conjecturemos que em pleno verão o professor ao preparar uma aula sobre desperdício de água no planeta solicita aos pupilos não beberem água durante a noite até o horário da aula no dia seguinte. Ao chegarem à aula, o eixo da discussão naturalmente será a escassez de água e, por tabela, a possibilidade de viver uma crise no abastecimento cuja consequência seja passar sede. O que se pode aprender com isso? Parece certo que todos participarão do debate, mas há fortes indícios de que os aprendizes interativos assumirão o debate com mais fervor. E por que isso acontece? Porque a experiência da sede lhes marcou, deveras, as emoções. Como eles são sensíveis por natureza, o aprendizado será bem mais significativo.

Aprendizes analíticos, de acordo com LeFever, *adquirem conhecimento observando e ouvindo. Eles esperam que o professor seja o principal fornecedor de informações, enquanto eles ficam sentados e avaliam com cuidado a informação que é apresentada* (2002, p.18). Os aprendizes analíticos, por seu estilo contido, observador e calculista, são vistos como os melhores aprendizes. Essa ideia é reforçada pelo fato de eles serem planejadores sistêmicos, daqueles que não querem deixar escapar os mínimos detalhes, pois prezam pela correção e máxima perfeição em seus empreendimentos. Aprendizes analíticos só tomam alguma decisão após estarem devidamente informados dos prós e dos contras da questão. Em suma, *zelosos e precisos em seus pensamentos, eles estão inteiramente empenhados em analisar fatos somente, nada além de fatos* (LEFEVER, 2002, p.18). Talvez seja ele o símbolo de aprendiz ideal para a cultura escolar ocidental, cuja forma mais tradicional de ensino é a exposição pelo professor.

O trabalho docente com os aprendizes analíticos precisa acrescentar elementos novos ao já conhecido, mesmo os alunos sabendo que somente o conteúdo não é o mais importante atualmente. Aproveitando o exemplo sobre a escassez de água no planeta, os analíticos se sentiriam impulsionados a pesquisar o que as revistas e livros especializados têm a dizer a respeito do assunto. Seria curiosidade deles também ouvir a opinião de especialistas para complementar os dados obtidos.

Aprendizes pragmáticos conforme o nome já deixa claro, tem facilidade de aprender quando interagem com o que é prático e tem relevância imediata. Em outras palavras: eles aprendem fazendo. São diametralmente opostos aos aprendizes analíticos por não suportarem análises demoradas e cheias de detalhes. Por isso mesmo *estes alunos testam a teoria no mundo real para aplicá-la ao que aprenderam. Eles amam ver o trabalho realizado. São pessoas que põem mãos à obra* (LEFEVER, 2002, p.18-9), por não achar suficiente apenas saber algo a respeito do assunto estudado. Há a necessidade de aplicá-lo a uma situação concreta, visível, palpável.

No cenário em que o professor explora o tema escassez de água no planeta, o pragmático aprenderá muito mais intervindo na realidade concreta. Uma possibilidade é de ele mapear (mediante mapa-múndi ou pesquisa eletrônica) os lugares onde a falta de água potável é mais crítica. É de se esperar, paralelamente, que um aprendiz pragmático convoque a turma para controlar o consumo doméstico de água a partir de uma ficha de controle com o objetivo de evitar desperdício. Enfim, algo que vá além dos conceitos estudados e se traduza em ações práticas.

Quanto aos aprendizes dinâmicos, eles também são afeitos à ação durante o processo de aprendizagem, porém com um ingrediente a mais: a capacidade intuitiva para perceber novos rumos e novas alternativas. No dizer de LeFever, *eles assumem riscos e se dão bem em situações que requerem flexibilidade e mudança, e encontram verdadeiro prazer em começar algo novo ou deixar sua marca pessoal de originalidade em uma ideia* (2002, p.19). Se os pragmáticos querem traduzir conceitos e ideias em ações práticas, os dinâmicos também o desejam, entretanto da maneira mais criativa possível, preferencialmente com toques pessoais exclusivos.

Tomando como referência a aula com o tema “a escassez de água no planeta”, os aprendizes dinâmicos seriam instados a dilatar o conteúdo aprendido adicionando a ele

elementos novos já que são exímios criadores. Devido a essa característica, fica difícil antever qual atitude tomariam frente ao tema, mas a considerar sua vocação para a originalidade, é bem provável que sugiram aos colegas pegar o dinheiro economizado com a conta d'água e doarem a uma instituição voltada para a causa da água. Outra possibilidade seria a produção de um documentário ou de uma peça teatral, ambos a serem exibidos em local público. Resumindo: seria a voz da ação e da originalidade unidas em prol de uma causa maior.

O enfoque do ensino pautado nos estilos de aprendizagem é uma proposta, dentre tantas outras disponíveis, cabendo ao professor não permitir *que seu ensino ignore aqueles alunos cujos estilos são diferentes do seu* (LEFEVER, 2002, p.33), pois se isso acontecer, a consequência será aluno desestimulado, recluso no seu eu e disperso. Ademais, *todo aluno, não importa qual seja seu estilo de aprendizagem preferido, é carente e importante para o grupo* (LEFEVER, 2002, p.113). Esta é uma verdade que não pode ser ignorada.

Se o ensino oferecido pelo professor carece de cuidados, a aprendizagem requer outros indispensáveis à sua concretização. Uma exigência se coloca: formação adequada para haver clareza dos estilos de aprendizagem dos alunos com os quais interagimos, pois de acordo LeFever *a forma com que aprendemos afeta todo o nosso modo de viver, nosso autoconceito, nossos empreendimentos e nossa contribuição à sociedade* (2002, p.17).

Quando os alunos são ensinados com os métodos que usam seu ponto forte e com reforço de sua segunda preferência, eles aprendem mais e gostam mais de aprender (LEFEVER, 2002, p. 145). Essa preocupação com a aprendizagem é patente em Menegola (1995), ao lamentar que a escola foi a instituição que menos evoluiu ao longo do tempo e, por esse fato, tem permanecido com uma pedagogia inadequada à realidade e necessidade atuais. Dentre os pecados enumerados estão o olvidar o novo e a apologia à tradição. Inclui-se na lista de arcaísmos a domesticação praticada pela escola impedindo, assim, o aluno de pensar e naturalmente inculcando-lhe o falso senso de obediência, de aceitação ao que lhe é imposto.

É por essa passividade imposta que o aluno, às vezes, sem saber explicar, detesta a escola. O autor descortina os anais da escola mostrando as habilidades desta em selecionar para si as mentes supostamente “melhores” e condenar os de “nível abaixo da

média”. Tal postura entra em choque com o discurso formal do sistema educacional cujo ideal é o da escola de qualidade para todos. Essa tensão entre o discurso e a prática é apenas um ramo de outras tensões, por exemplo, entre alunos e professores. Finalmente, Menegola (1995) chega à conclusão de que a escola deve rever, repensar sua postura pedagógica para saber e poder oferecer um ensino de qualidade para, a partir daí, haver aprendizagem eficaz, que só a será se o objetivo de aprender para saber e poder viver dignamente seguir na vanguarda.

## **CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1. Objetivos da pesquisa**

Neste capítulo, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa e no tratamento do objeto em estudo. Explicitamos toda a preparação do material a ser utilizado, sejam roteiros de observação, sejam entrevistas semiestruturadas, sejam fichas, tudo objetivando a obtenção de resultados mais precisos na análise do objeto da nossa pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados seguem, sobretudo, as orientações de Soriano (2004) e Boaventura (2007) no que concerne ao desenvolvimento e concretização da pesquisa. Nosso objetivo geral é identificar os limites e desafios do professor de língua portuguesa do ensino fundamental séries finais e como objetivos específicos analisar a teoria e a prática de ensino em língua portuguesa; analisar o impacto da formação docente no processo de ensino de língua portuguesa; e verificar como os alunos entendem, aproveitam e compreendem os ensinamentos de aprendizagem em língua portuguesa.

### **2.2. Tipo de pesquisa**

Após a fase inicial de escolha dos objetivos da pesquisa, seguimos à fase seguinte, a saber: escolher os procedimentos técnicos e metodológicos para efetivamente conduzir a pesquisa. Gil (2008) nos ensina que o elemento mais importante da fase de delineamento é a coleta de dados, sendo que nesta fase podemos utilizar vários instrumentos de coletas. Basicamente, existem dois grandes grupos de delineamentos: o

grupo que se vale de informações impressas (provenientes de livros, revistas, documentos impressos ou eletrônicos), e o grupo que utiliza informações obtidas por meio de pessoas ou experimentos.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Nesse sentido a pesquisa descritiva pode estabelecer relações entre variáveis, ou seja, se o professor X conhece o estilo de aprendizagem do aluno Y e ministra uma aula levando em conta esse aspecto, a probabilidade de que este aprenda o que foi ensinado dobra. Assim sendo, ao final desta pesquisa, reunimos e analisamos muitas informações sobre o assunto pesquisado. É válido lembrar aqui que a grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Nada impede que uma pesquisa descritiva assuma a forma de um estudo de caso (possibilidade mais comum das pesquisas exploratórias). Entretanto, as pesquisas descritivas geralmente assumem a forma de levantamentos, caso em que nos enquadramos neste estudo.

Para viabilizar esta investigação e alcançar os objetivos, foram utilizados, como estratégia principal para aproximação do real, os procedimentos postos no âmbito da pesquisa descritiva. A opção pela pesquisa descritiva se deu por esta utilizar estratégias de observação e descrição objetiva do objeto foco da pesquisa, tendo em vista os objetivos e a natureza da pesquisa. Os dados obtidos neste estudo estão apresentados de forma a mostrar os resultados descritos e interpretados. Vale lembrar também, para efeitos deste trabalho, que desde os anos oitenta as pesquisas no âmbito da linguagem e das ciências da aprendizagem têm questionado o que é de fato aprender. Por isso mesmo esta pesquisa apoia-se em uma análise qualitativa e quantitativa. Ressalte-se que a pesquisa qualitativa é de cunho indutivo e não depende de métodos quantitativos para suas inferências, ajustando-se ao tratamento de uma temática considerada complexa. Por outro lado interessa igualmente a análise quantitativa, já que os dados mais quantificáveis podem respaldar as inferências qualitativas da pesquisa.

Esta pesquisa teve como espaço de investigação as duas escolas urbanas de Ensino Fundamental séries finais, da cidade de Santa Luz – PI, e mais especificamente a 8ª série dessas mesmas, assim nomeadas: Unidade Escolar Professora Iraci Barros Pinto (estadual) e Escola Municipal Nestor Pinheiro (municipal), cujas aulas ocorrem no turno

diurno. Ambas as escolas apresentam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, ou seja: enquanto em nível nacional o IDEB para as séries finais, projetado para 2009 era de 3.7, para o município foco do nosso estudo esse índice era de 3.4, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ressalte-se, porém que no caso do município em questão o IDEB observado para o ano de 2009 foi de 3.5, portanto um dígito acima do projetado, mas ainda assim abaixo do registrado nacionalmente. Quanto ao aspecto estrutura física é justo fazer um destaque: a estrutura carece de melhorias: apenas a escola estadual (que funciona em prédio alugado pelo Governo do Estado) tem um laboratório de informática pequeno qual só recebeu conexão com a rede mundial de computadores no segundo semestre de 2010, e uma biblioteca de pequeno porte cuja utilização é oportunizada a alunos e professores sempre que desejarem, coisa que a escola municipal ainda não tem.

Com relação ao período de permanência nas escolas para pesquisa de campo, fizemo-lo num período de seis meses, perfazendo um total de quinze semanas de observação, num total de 60 horas, sendo 4 horas por semana (duas horas em cada escola), em dois dias. Para a coleta de informações, foram feitas observações em sala de aula, bem como o registro integral dessas observações. E como abordagem metodológica, adotamos a pesquisa qualitativa, porque buscamos no contato direto do pesquisador com a situação estudada a obtenção de informações para serem interpretados. Dentre as várias possibilidades de pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa descritiva que apresenta um aparato metodológico pertinente para o nosso tipo de investigação, inclusive, orientações de como realizar a coleta das informações. Defendemos que a investigação sobre os procedimentos pedagógicos do ensino de língua portuguesa em sala de aula necessita dessas abordagens metodológicas porque o fenômeno estudado ocorre na interface linguagem/educação.

### **2.3. Sujeitos da pesquisa**

Participaram da pesquisa quatro professores, isto é, a totalidade da população de professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental de escolas públicas da zona urbana do município de Santa Luz – PI. Os esforços concentraram-se na zona urbana porque a quase totalidade do ensino fundamental séries finais é aí ofertado.

Os critérios para participarem da pesquisa foram basicamente dois: estarem na ativa e ministrarem aulas de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. Acreditamos que, embora seja um número pequeno de profissionais, tal número configura uma amostra significativa do seu conjunto. Aliás, ao trabalharmos com a noção de amostra é interessante primeiro definirmos o que esta significa no contexto de uma pesquisa. Segundo Soriano *amostra é uma parte da população que teoricamente possui as mesmas características que se deseja estudar na população total* (2004, p.205). Lembra-nos esse autor que:

Ao contrário do que muitas pessoas supõem, projetar uma amostra não é apenas calcular o número de casos e indicar quem serão os entrevistados, mas implica também prever os problemas que podem surgir no levantamento, tais como o local das entrevistas, a estratégia a adotar para substituir as pessoas que se recusarem a responder ou não forem localizadas e os itinerários a seguir na aplicação de questionário com cédulas de entrevista. Além disso, o trabalho inclui a apresentação de duas ou mais opções de amostra, especificando as vantagens e limitações de cada uma (SORIANO, 2004, p.205).

Nesse caso específico constituíram-se em sujeitos de pesquisa todos os professores atuantes na área da língua portuguesa (graduados ou não na área) que atuam em escolas públicas de ensino fundamental séries finais urbanas do município de Santa Luz - PI, que consentiram de livre vontade em participar da pesquisa. Também fizeram parte dessa pesquisa todos os alunos da 8ª série do referido nível de ensino. As turmas são relativamente pequenas, sendo que a da escola A tem 13 alunos e da escola B 21 alunos regularmente matriculados e que consentiram em participar da pesquisa. A faixa etária média dos alunos era de 14 anos, sendo no geral 17 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, a maioria dos participantes pertencente à classe social C e D, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais compuseram o quadro investigativo acerca da aprendizagem. A opção em escolher estes participantes se deu: no caso dos professores, devido eles lidarem diretamente com o processo de ensino; no caso dos alunos da 8ª série, por ser o público que já vivenciou maior quantidade experiências de aprendizagens pelo menos no que concerne a anos de



estudo e, por isso mesmo, configura um momento oportuno para se verificar as aprendizagens adquiridas em língua portuguesa ao longo do ensino fundamental.

## **2.4 Instrumentos**

No intuito de dar maior credibilidade aos resultados da investigação, desenhamos um modelo de pesquisa por meio do qual pudéssemos captar com maior precisão os fatos pesquisados, um procedimento necessário na pesquisa qualitativa para tentar compensar as limitações inerentes aos instrumentos de coleta de informações. Três instrumentos de coleta foram usados nessa pesquisa: a utilização de roteiro de observação, conforme já indicamos, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com questões versando sobre a visão que os professores têm do ensino da língua, das concepções teóricas que norteiam esse ensino e também dos limites e desafios inerentes à formação docente e o impacto na aprendizagem dos alunos; por fim a aplicação de duas provas escritas nos alunos foco da pesquisa, sendo estas pautadas nas habilidades e competências esperadas para esse nível de ensino, segundo a Matriz de Referência para essa disciplina, a saber:

### **Descritores do Tópico Procedimentos de Leitura**

- Localizar informações explícitas em um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Identificar o tema de um texto.
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### **Descritores do Tópico Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### **Descritores do Tópico Relação entre Textos**

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### **Descritores do Tópico Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- Identificar a tese de um texto.
- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

### **Descritores do Tópico Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

### **Descritores do Tópico Variação Linguística**

- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Esse instrumento (prova escrita) foi aplicado em todos os discentes participantes da pesquisa e forneceu informações importantes sobre o repertório de habilidades e competências destes, construídas ao longo da carreira estudantil no ensino fundamental. Destaque-se que o interregno entre a aplicação da primeira e da segunda prova escrita foi de seis meses, período que consideramos necessário para apurar possíveis evoluções dos alunos no âmbito das habilidades exigidas pela disciplina língua portuguesa para esse nível de ensino. Ressalte-se que: sendo a natureza de nosso estudo uma investigação qualitativa, pretendíamos desde o início que os participantes fizessem parte da pesquisa, o que de fato aconteceu; de todos os alunos foco da investigação, nenhum desistiu da escola durante o período que os acompanhamos. As provas escritas foram analisadas cada uma

de *per si* pelo pesquisador e a seguir identificadas as habilidades e competências de cada aluno, segundo prever a Matriz de Referência para língua portuguesa. Os resultados apurados discutiremos no item discussão dos resultados.

Cada fase da pesquisa contou com instrumentos próprios de investigação, a saber: para analisar a teoria e a prática de ensino do professor de língua portuguesa os instrumentos constituíram-se de roteiro de observação e entrevistas semiestruturadas as quais foram elaboradas e testadas previamente para efeito de exposição em evento educacional local, contendo questões objetivas e subjetivas, formuladas segundo Antunes (2009), Campos (2003), Neves (2010) e Tardif (2008), entre outros, visando levantar informações sobre a visão que os professores têm do ensino da língua, das concepções teóricas que norteiam esse ensino e também dos limites e desafios inerentes à formação docente e o impacto na aprendizagem dos alunos. A escolha de um modelo de instrumento contendo questões objetivas e subjetivas tem suas implicações positivas. As questões objetivas oferecem praticidade e facilidade de tabulação dos resultados; já as implicações positivas das questões subjetivas são, no entender de Soriano: “*devido não haver limitação para o entrevistado emitir suas opiniões e sugestões.*” (2004, p.163). Ressalte-se que essas opiniões evidenciaram determinados objetivos em relação aos alunos, uma pedagogia, ou seja, uma teoria do ensino-aprendizagem adotada pelo professor. Para verificar o nível de aprendizagem em língua portuguesa foram aplicadas uma avaliação diagnóstica inicial e uma avaliação final do processo investigativo para verificação de quais habilidades propostas em língua portuguesa para o nível fundamental anos/séries finais são do domínio dos alunos, considerando a metodologia da Prova Brasil pelo fato de esta trabalhar com habilidades e competências específicas para esse nível, o que faz as escolas pesquisadas perseguirem o mesmo modelo de trabalho tendo em vista que seus alunos serão avaliados pela referida prova. Esses testes configuraram documento para análise.

## **2.5 Procedimentos para coleta de dados**

Inicialmente encaminhamos às escolas palco da investigação uma solicitação para autorização da pesquisa nessas instituições através da comunicação formal. Obtida tal autorização, em momento posterior o pesquisador explicou aos professores o que se pretendia com o levantamento a ser efetuado. Para a aplicação do instrumento, o

responsável pela coleta de informações também visitou a coordenação (somente a escola estadual tem coordenação na própria escola) e a diretoria das instituições de ensino, falando diretamente com os diretores e coordenadores pessoalmente para depois tentar a permissão junto aos professores responsáveis pela disciplina de língua portuguesa, efetuar as entrevistas e observar o contexto da sala de aula. Obtida essa autorização, foram expostos detalhadamente os objetivos da pesquisa e solicitada a participação voluntária.

A seguir cada professor de língua portuguesa passou por uma primeira entrevista semiestruturada a fim de analisarmos o repertório teórico desse professor e saber o que ele pensa, por que pensa dessa forma e como esse pensar se reflete no ensino e na aprendizagem dos alunos. A análise da prática de ensino desses mesmos professores também foi objeto de investigação empírica, nas salas de aula, por meio da qual se objetivou captar a forma como o ensino se desdobrava. O objetivo dessa fase da pesquisa foi analisar a prática cotidiana de ensino de língua portuguesa, as estratégias didáticas utilizadas para efetivação do trabalho nessa área no ensino fundamental. A dinâmica observada em sala de aula incluiu aulas expositivas com destaque para os conteúdos previstos pela gramática normativa e respaldados pelo livro didático, desde os de ordem morfológica aos de ordem ortográfica; discussões em grupo, mormente quando a matéria versava sobre temas do cotidiano, o que foi feito amplamente devido as escolas estarem trabalhando as propostas da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (OBLP), evento que acontece nas escolas públicas brasileiras a cada dois anos, sempre em anos pares; interpretação de textos, tanto aqueles indicados no livro didático quanto os acessórios trazidos pelo professor conforme conveniência.

Como conclusão dos trabalhos previstos na Olimpíada, os alunos apresentaram produções de texto no gênero designado para cada série e estes foram encaminhados a uma comissão municipal encarregada de selecionar três deles para concorrer em âmbito estadual. É válido lembrar que o foco mesmo da aludida olimpíada não era o aluno ser vitorioso na concorrência entre seus pares de diferentes escolas do Estado e do País, mas oportunizá-los ter contato mais expressivo com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

Previmos que caso o pesquisador, por força maior, não pudesse estar no *locus* da pesquisa para levantamento de informações no dia combinado, um único aplicador,

previamente treinado, estaria presente em sala de aula para cumprir tal finalidade, mas não houve necessidade dessa medida preventiva. Apresentados os instrumentos, esclarecidas as dúvidas e conferida a qualidade geral das respostas emitidas pelos respondentes, o pesquisador procurou não interferir nas respostas e opiniões dos pesquisados. Assegurou-se a todos o anonimato e a confidencialidade das respostas respectivas, indicando que estas seriam tratadas interpretativamente no seu conjunto. Com relação aos alunos, eles fizeram uma bateria de duas provas: uma diagnóstica inicial com o objetivo de diagnosticarmos o repertório e as habilidades destes em língua portuguesa; uma prova final, em período específico previamente estudado, objetivando verificar como constroem as aprendizagens em língua portuguesa. Essas avaliações foram analisadas e os resultados crivados à luz de teorias da aprendizagem, conforme mostra o capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO III ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Convém em primeiro momento tornar patente nossa convicção a respeito da análise das informações coletados no âmbito da pesquisa. Concordamos com Soriano para quem *a análise consiste em separar os elementos básicos da informação e examiná-los, de modo a responder as questões colocadas na pesquisa* (2004, p.241). Os resultados desta pesquisa foram tratados através de análise de conteúdo, confrontados por sua vez com as teorias a que nos referimos em momento anterior de nosso estudo, com o objetivo de verificar a relação entre o que dizem as propostas teóricas e em que medida essas propostas auxiliam a prática real em sala de aula. Na sequência fizemos a sistematização dos resultados no intuito de responder o proposto no início da pesquisa.

As respostas dos sujeitos indicaram que quando o assunto é o próprio fundamento teórico, 75% deles sabem dizer em qual teoria pautam o ensino, mesma proporção daqueles que afirmam conhecer a teoria linguística que norteia o livro didático por si adotado. Chama-nos a atenção o fato de a totalidade desses docentes serem graduados, muito embora nem todos na área de língua portuguesa, o que nos indica que pode haver lacunas durante o ensino da língua materna, uma vez que a formação acadêmica adequada é condição necessária ao ensino efetivo. Talvez isso explique porque

25% dos professores entrevistados não souberam qual a teoria linguística que norteia o livro didático e a própria prática. Um esclarecimento se faz necessário: as redes de ensino, e por tabela as escolas alvo da pesquisa têm nos seus quadros professores graduados, em língua portuguesa, suficientes para atender à demanda das séries finais do ensino fundamental. Um problema constatado é que esses profissionais foram remanejados para outras funções, comissionadas, revelando um claro descompromisso com a educação linguística dos alunos, visto que estes não foram substituídos por profissionais com graduação equivalente. Vale lembrar aqui as palavras de Antunes para quem *o que e como ensinamos estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe* (2009, p.219).

O busílis é quando não se tem concepção alguma do ensino que se ministra, o que em termos atuais configura no mínimo um constrangimento, pois a má qualidade da educação nunca causou tanto impacto quanto nos últimos anos, principalmente depois que o tema deixou de ser algo abstrato e ganhou substância concreta através do IDEB. Atualmente, já não é mais tão fácil esconder a realidade atrás de discursos carregados de hipocrisia e visões ideológicas, ou apelar para instrumentos ineficazes, de aparência tão paisagística quanto vazia de resultados.

O tema saiu, então, do ambiente formalista da academia ou do ambiente burocrático-governamental, deixou de ser prerrogativa de especialistas e estudiosos, ensularizados em gabinetes, ou apresentado em congressos e afins pelos coadjuvantes. Quem discute qualidade, pelo menos essa é a impressão que se passa, no atual cenário da educação brasileira, são os atores principais que fazem a educação acontecer: diretores de escola e suas equipes, além dos profissionais nas secretarias de educação, os quais começam a sofrer a saudável pressão exercida pelas comunidades que, de formas variadas, ativas ou passivas, engajam-se no processo educacional.

Outro problema citado por 50% dos entrevistados é a falta de coordenador por escola. A presença deste, em tese, seria favorável ao ensino devido à suposta atenção dispensada ao assessoramento do professor. É justo destacar que todos os professores sujeitos da pesquisa declararam estar com a autoestima fragilizada no que concerne ao ensino da língua portuguesa. Questionados do porquê, eles apresentam como causa as cobranças excessivas feitas ao professor de português como se ele fosse o único

responsável pelo desempenho pouco satisfatório dos alunos tanto em nível escolar, como em testes oficiais.

De fato, ao analisarmos os Planos de Desenvolvimento Escolar (PDEs) dessas escolas, constatamos no diagnóstico que o desempenho acadêmico em língua portuguesa apresenta os maiores problemas ao lado de matemática. É exatamente aqui que verificamos a urgência em se repensar o ensino de língua materna à luz das necessidades atuais. Sobre esse assunto, Antunes é enfática ao indicar como prioridade *a implantação séria e consistente de um programa de ensino que leve, bem amplamente, a uma educação linguística, o que significa um programa de revisão de conceitos, da alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos* (2009, p.40). Um bom começo para tanto seria priorizar a formação continuada dos professores, cuja tarefa não é das mais fáceis se considerarmos que elementos de ordem cultural são potencialmente lentos para mudar, requerem tempo e continuidade de ações sistêmicas.

Lembramos que, quanto à formação continuada, ela ainda enfrenta dois desafios peculiares ao interior do Nordeste brasileiro: a falta de foco temático e a exclusão de quem realmente deveria frequentá-la. Sobre o primeiro problema apontado constatamos que, enquanto as áreas críticas são conhecidas, os cursos de formação continuada (incluídos os de curta duração) não são focados principalmente nessas áreas, razão pela qual continua a pouca efetividade do ensino. Uma das explicações é que a maioria dessas capacitações é custeada diretamente por outras esferas de governo que não a responsável pela rede, resultando apenas em mais um curso, no geral, bom, mas pouco relevante para as disciplinas críticas.

Quanto ao segundo problema, ele é o pior de todos: a participação em cursos de formação continuada não se dá pela urgência do problema e sim pela conveniência política. Explicando: o curso X será ofertado em local Y, mas quem vai frequentá-lo é o funcionário K e não professor da área, porque assim é que a secretaria de educação quer devido à conveniência da gestão local. Eis alguns desafios ao ensino da língua portuguesa.

Ainda no que concerne à formação continuada, os docentes foram questionados se participaram de algum tipo de formação nos últimos dois anos e todos os professores responderam positivamente. Destaque-se que essa formação se refere a cursos de

especialização, de atualização ou capacitação em serviço com foco no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas pelo docente. Esses mesmos professores declararam utilizar quase sempre os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula. Isso só confirma que quando a formação continuada é focada nas reais necessidades escolares, tanto em relação aos conteúdos conceituais e procedimentais, quanto em relação ao público que dela deve usufruir, os resultados são satisfatórios. Confirmando essa tese, Guimarães assim se posiciona:

Parece muito oportuno questionar quais seriam as demandas e as expectativas quanto ao desempenho do professor em face das mudanças e incertezas postas pela realidade contemporânea e, em contra partida, as maneiras como esse profissional é representado na sociedade e o que esta, efetivamente, lhe nega e oferece (GUIMARÃES, 2010, p.30).

Assim fica evidente que *a formação de qualquer profissional*, segundo Guimarães, *pressupõe envolvimento com as questões próprias da profissão* (2010, p.90), e sem a qual, devidamente conduzida, as experiências de sala de aula ainda podem acumular índices vergonhosos. A prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, segundo eles mesmos, inclui a conversa sobre textos de jornais e revistas, diferenciando apenas a frequência com que os utilizam. Distribuídos por grupo os percentuais são os seguintes: 25% os utilizam semanalmente, 25% algumas vezes por mês e 50% uma vez por mês. Todos os professores declararam estabelecer diferenças entre os diferentes gêneros textuais, diferindo somente a frequência com que o fazem: 50% semanalmente e 50% algumas vezes por mês; mesma proporção de professores que fazem exercícios de gramática relacionados com textos de jornais e revistas.

Curioso é notar que metade dos professores diz automatizar uma vez por mês o uso de regras gramaticais, enquanto 25% o fazem semanalmente e outros 25% não o fazem. Essa chega a ser uma postura curiosa na medida em que comparamos as respostas dos professores inquiridos. Ora se os textos são tomados como base para o ensino da língua, não deveria ele ser pretexto para atividades outras que não ele mesmo. A postura do professor aqui tem uma razão de ser: os mesmos professores, os quais têm consciência do que ensinam as teorias linguísticas são pressionados (pela ficha de controle de conteúdos) a ministrarem a aula respeitando o rol de conteúdos previstos (conteúdos



muitas vezes desconectados da realidade escolar) pelos órgãos educacionais, culminando com um ensino mais prescritivo e menos produtivo. Em momentos como esse, nos alerta Lousada, *mais valeria ao professor questionar-se sobre para que serve o que eu ensino aos alunos. Por que português é difícil na escola, se os alunos já falam competentemente essa língua?* (2007, p.19).

Para efeito de complementaridade, Murrie nos lembra que, para além das prescrições institucionais, em se tratando do ensino de português a prioridade é [...] *atentar para o fato de que a língua está em constante mudança – ela varia de acordo com as necessidades sociais de uma determinada época – e os falantes e escritores se adaptam às transformações* (2007, p.73), não cabendo fechar o ensino de língua materna na cápsula das prescrições burocráticas alheias ao que é produtivo em uma educação linguística.

A leitura de textos literários e a conversa sobre os mesmos também figuram entre as práticas dos professores de língua portuguesa, o que ocorre é uma diferença entre o tempo dispensado a essa atividade: 50% o fazem semanalmente e outros 50% algumas vezes por mês. Ficou evidente também que, em boa parte das abordagens do texto literário, toma-o como pretexto para atividades alheias ao próprio texto literário, o que compromete, de certa forma, o enriquecimento cultural do aluno. Mas como se disse anteriormente isso se deve em parte à imposição para o professor seguir um conteúdo previamente determinado.

Pareceu-nos bastante produtivo, e até mesmo um contraponto às exigências locais, o período em que as aulas de português foram desenvolvidas segundo os princípios da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. Esse foi o período em que mais observamos o trabalho intensivo voltado aos textos em sua diversidade de gêneros, tanto em relação contato para leitura quanto para produção escrita. A experiência vivenciada a partir da leitura de diferentes textos como as propostas pela aludida Olimpíada tem, segundo Solé, um objetivo importante nessa fase da escolarização, pois é nela que *as crianças aprendem progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem* (2007, p.34).

Dentre os procedimentos adotados nas aulas de português para 8ª série, espera-se que o professor discuta e explore as diferenças entre fatos e opiniões veiculados em um

texto. Sobre este particular, 50% declararam fazê-lo semanalmente e outros 50% algumas vezes por mês. Adotar tal procedimento sistematicamente nos parece adequado pelo fato de haver a necessidade de desenvolver no aluno das séries finais do ensino fundamental a capacidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, uma vez que, cada vez mais lhe será exigido esse domínio ao longo do ensino médio. No dizer de Solé, *à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas, etc.* (2007, p.36). Ao serem questionados a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os professores de língua portuguesa comungam de muitos pontos em comum.

Ficou evidente que, para eles, a carência de estrutura física e pedagógica compromete parcialmente a aprendizagem. Mais da metade dos docentes (75%) não veem inadequação no currículo a ponto de prejudicar a aprendizagem; já os 25% restantes veem problemas parciais no currículo a ponto de dificultar a aprendizagem. Visto pela ótica do professor, o atual currículo escolar na área de língua portuguesa não atrapalha a aprendizagem, precisa apenas de ajustes em alguns pontos no sentido de adequá-lo às exigências atuais em matéria linguística, algo que para ser feito a contento precisa do aval dos órgãos educacionais, os quais costumeiramente prescrevem os conteúdos a serem ministrados. Dentre os pontos merecedores de adequação, segundo alguns professores, tem-se o foco na contextualização da educação linguística de maneira a respeitar as tradições orais da realidade local. Há fundamento nesse pensamento se considerarmos junto com Neves que:

Toda língua de uma comunidade apresenta um padrão natural, uma norma em si aglutinadora da heterogeneidade, da multiplicidade, da variação linguística naquele estado de língua. A partir daí, porém, e por via do caráter social da língua, a relação com a norma se encaminha para uma constante busca de qualificação, elevação e prestígio (NEVES, 2010, p.33-34).

As entrevistas mostraram os professores divididos no tocante às oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. A maior parte (50%) acha que a escola oferece oportunidades parciais de desenvolvimento das capacidades intelectuais, 25% concordam plenamente que a dificuldade de aprendizagem se deve à pouca oportunidade de desenvolvimento das capacidades intelectuais pela escola, mesma

proporção daqueles que discordam ser a escola a única a oferecer poucas oportunidades nesse âmbito. Dos docentes inquiridos 75% afirmaram que o não-cumprimento do conteúdo curricular previsto pela grade curricular para ser ministrado influi negativamente na aprendizagem dos alunos; os 25% restantes não acreditam que a aprendizagem seja prejudicada pelo não-cumprimento do conteúdo curricular estritamente.

Ora inicialmente podemos pensar que o cumprimento integral da pauta conteudística resultará em aprendizagem, mas isso não tem se mostrado condição suficiente para a efetivação da aprendizagem, uma vez que fatores de diversa ordem também influenciam o aprendizado. Uma consideração fundamental nos é apresentada por Brandsford, Brown e Cocking em relação ao currículo, no sentido de nos lembrar que currículos extensos demais costumam ter centímetros de profundidade. Segundo eles *os currículos que enfatizam a amplitude do conhecimento podem impedir a organização efetiva do conhecimento, pois não há tempo suficiente para que se aprenda coisa alguma em profundidade* (BRANDSFORD, BROWN e COCKING, 2007, p.72).

Outro ponto levantado e já bastante discutido diz respeito à carga de trabalho dos professores da educação básica brasileiros como fator de interferência na aprendizagem dos alunos, isso porque é comum, dada a realidade social local, os professores precisarem lecionar em várias instituições para compensar a pouca valorização profissional em termos pecuniários. Por isso mesmo, 75% dos professores concordam plenamente que a aprendizagem do aluno pode ser prejudicada pela sobrecarga laboral docente devido este não dispor de tempo suficiente para preparar as aulas. Outros 25% concordam com essa ideia, porém parcialmente. Estamos aqui diante um tema polêmico pelo fato de que quem assume uma sala de aula está legalmente obrigado a desempenhar seu papel de forma competente. Todavia, é importante ressaltar que a lei da sobrevivência costuma prevalecer sobre a lei escrita, notadamente porque a lei escrita é de tipo lógico ideal e não vital. Querendo ou não, essa é uma variável determinante para se ter boas ou más práticas de ensino, particularmente na área da língua materna, cujas atribuições em muito superam as demais áreas do currículo escolar, de acordo o entendimento de Neves.

As aulas de Língua Portuguesa, têm de satisfazer aquelas necessidades do educando que, em geral, as aulas de outras

disciplinas satisfazem, necessidades como: a de agir refletidamente; a de enfrentar desafios e discutir questões; a de aperceber-se da funcionalidade das escolhas; a de subtrair-se a atividades mecânicas; a de subtrair-se a bloqueios de usos; afinal, no caso específico de estudos da linguagem, a de manter contato consentido com os grandes criadores da palavra (NEVES, 2010, p.172-3).

Os docentes se mostraram divididos quando o assunto é o meio em que se vive e a aprendizagem: 50% crê que aprendizagem sofre influência do meio em que se vive e, portanto, num meio em que as condições materiais e culturais não são favoráveis, o aluno tende a sofrer maiores dificuldades para aprender; 25% creem nessa possibilidade apenas parcialmente e outros 25% não veem nesse detalhe nada de comprometedor para a aprendizagem. Vale destacar aqui um fato contraditório, por assim dizer: 75% desses professores concordam que quando a família não faz o acompanhamento acadêmico dos filhos/alunos a aprendizagem é mais dificultosa. Os demais 25% não compartilham da mesma opinião, pois não veem nesse item empecilho algum à aprendizagem.

Com efeito, os professores parecem distinguir meio em que se vive e meio familiar, sendo este especificamente o ambiente doméstico e aquele englobando o espaço geográfico cidade e, portanto, bem maior. Faz sentido essa distinção na medida em que o ambiente estimulador provoca aprendizagem, mas é bom deixar claro que o que é estimulador varia de pessoa para pessoa e de lugar para lugar. Na verdade, os professores alvo da pesquisa quiseram dizer que um ambiente sociocultural em que os apelos à leitura são mais visíveis, há mais chances de haver estimulação da competência leitora e da aprendizagem. Um exemplo disso seriam bancas de revistas, textos publicitários no cenário da urbe, cinema, itens inexistentes na realidade local.

Outro ponto levantado em nossos questionamentos focou aquele tema muito comum nos discursos, ou melhor, nos desabafos dos docentes: o interesse do aluno em aprender. Dentre as opiniões dos docentes 50% estão convencidos de que o desinteresse e a falta de esforço do aluno constituem uma barreira ao aprendizado; 25% acreditam nessa possibilidade, mas apenas parcialmente, enquanto outros 25% não fazem ligação entre esses elementos. Ora é fato patente que a aprendizagem é fruto sim de uma vontade de aprender, de motivações internas diferenciadas de pessoa a pessoa, no entanto em se tratando de aprendiz adolescente, como é o caso dos que frequentam as séries finais do

ensino fundamental, questões de variada natureza concorrem para determinar por que os aprendizes têm ou não interesse em aprender.

Nesse sentido é válido destacar as considerações de Brandsford, Brown e Cocking: *Os estudantes orientados para aprendizagem gostam de novos desafios; os que são orientados para desempenho estão mais preocupados em não cometer erros do que em aprender* (2007, p.88). Ou seja, o interesse em aprender também dependerá de como as situações de aprendizagem serão conduzidas pelo professor ao ministrar o ensino, bem como da política de ensino adotada pela instituição que, inevitavelmente repercute no fazer desse professor.

Considerando que fora dos limites da escola os apelos direcionados à captura da atenção do aluno são bem mais fortes do que aqueles empregados pela escola, deflagra-se um problema sério e, talvez, muito pouco discutido: a competição injusta entre a escola (pública) e outras instituições sociais. E por que injusta? Simplesmente porque a escola (com raras exceções), devido ao baixo investimento [financeiro, humano e gerencial], tem permanecido estagnada e aquém das necessidades impostas pela sociedade em tempos de globalização, cujo cerne parece caminhar em direção a uma uniformização, a uma padronização do pensar, o que certamente contrasta com forma de pensar a que os adolescentes e jovens de uma sociedade democrática e plural estão acostumados.

Em outras palavras, escolas com práticas curriculares homogêneas e orientadas pela eficiência dos resultados (numéricos) de aprendizagem, mas que não se compatibilizam com as necessidades dos alunos do século XXI. Com isso somos instados a refletir com maior acuidade as palavras de Murrie:

[...] a expansão da rede escolar nas últimas décadas trouxe para a escola uma população que até a década de 60 era barrada na porta. Hoje, essa população entra, mas não permanece na escola. Mudou-se muito, aparentemente; mas na realidade só se mudou a posição da barreira: antes, na porta; hoje, intramuros (MURRIE, 2007, p.13).

Inevitavelmente esse descompasso entre o que a escola oferece e aquilo que o aluno dispõe fora dela como estímulo a novas aquisições culmina com a pouca vontade desses alunos em aprender no contexto escolar, o que constitui um entrave sério ao aprendizado. Eis mais um desafio à escola e especificamente ao professor: motivar o

aluno ao aprendizado. Essa, definitivamente, não é uma tarefa fácil, mas precisa, desde já, ser assumida com equilíbrio e fundamento científico.

### **Análise das provas escritas**

Considerando que cada prova escrita contém informações específicas acerca das habilidades do aluno em língua portuguesa, procedemos à análise das mesmas individualmente para construirmos uma visão de conjunto concernente ao desenvolvimento das referidas habilidades na série pesquisada. As análises das avaliações escritas foram em duas fases como já se disse: uma inicial e outra final. A avaliação diagnóstica inicial mostrou que dentre as habilidades referendadas pela Matriz de Referência para a 8ª série do ensino fundamental, três estão abaixo dos 50%, se considerados todos os alunos avaliados. Trata-se, pois, das habilidades em reconhecer as relações lógico-discursivas no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; as habilidades em reconhecer no texto o valor expressivo dos recursos linguísticos e extralinguísticos e o efeito de sentido gerado por eles bem como as habilidades em reconhecer as marcas de variações linguísticas. As demais habilidades oscilaram entre 57% e 94%, conforme ilustra o quadro a seguir:

Resultados da avaliação diagnóstica inicial e da avaliação diagnóstica final: percentual de desenvoltura nas habilidades em língua portuguesa em alunos da 8ª série

<b>Habilidades</b>	<b>Percentual de acertos/Avaliação Inicial</b>	<b>Percentual de acertos/Avaliação Final</b>
Percebe informações explícitas em um texto	82%	94%
Identifica duas ou mais palavras que tenham a mesma referência	80%	71%
Reconhece a relação entre informações em um mesmo texto ou em textos diferentes.	57%	62%
Reconhece as relações lógico-discursivas no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	36%	71%
Desenvolve a interpretação, integrando texto verbal e não-verbal	59%	79%
Associa diferentes estratégias para construir o significado de palavras ou expressões que não são conhecidas.	68%	50%
Reconhece, no texto, o valor expressivo dos recursos linguísticos e extralinguísticos e o efeito de sentido gerado por eles.	44%	57%
Relaciona textos de gêneros diferentes	76%	82%
Reconhece, nos textos, as marcas de variações linguísticas.	25%	74%

Localiza informações implícitas em um texto.	65%	50%
----------------------------------------------	-----	-----

FONTE: Elaborado pelo autor

Ora, é de se questionar por que os alunos se mostraram muito aquém nas três habilidades acima referidas. Se considerarmos que a habilidade em reconhecer as relações lógico-discursivas no texto, marcadas por conjunções, advérbios, entre outros, estão aquém do esperado, pelo menos duas explicações, referentes a isso, podem ser conjecturadas: a) o reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por conjunções, advérbios, só será mais efetivo se durante a carreira escolar tiver sido oportunizado ao aluno a interação com os textos que circulam socialmente. Sem esse contato significativo, o aluno viverá um processo de estranheza às situações de leitura a si propostas. Por isso mesmo, Guimarães entende que *dispor de um repertório amplo de tipos de texto é uma necessidade para o ensino que salienta o caráter comunicativo da língua* (2009, p.26). Quando se diz “caráter comunicativo da língua”, se estar aludindo ao tipo de aula que não se resume à descrição das nomenclaturas gramaticais a partir de frases isoladas e exercícios descontextualizados da funcionalidade da língua como costumeiramente se observa.

Ao contrário, a comunicabilidade da língua se efetiva na medida em que o ensino da língua materna se assenta na diversidade textual circundante socialmente; b) o tipo de aula a que esse aluno foi submetido ao longo do tempo em matéria linguística parece ter priorizado o reconhecimento da nomenclatura em si sem focar as possibilidades das relações de sentido possíveis de serem estabelecidas entre os elementos linguísticos em foco na análise. Realmente essa possibilidade não deve ser descartada, pois os mesmos professores que frequentaram uma formação continuada nos moldes do GESTAR II, disseram que são cobrados por seus superiores a “trabalhar mesmo o português”, como se o trabalho assentado nos textos não fosse uma autêntica aula de língua portuguesa. Sobre este particular, Faraco traz importantes contributos teóricos que apontam na direção do problema:

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a

transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática (FARACO, 2000, p. 1).

Não se está com isso desmerecendo a gramática como o fazem alguns estudiosos menos precavidos. O problema aqui se direciona para a abordagem que se faz com a gramática, já que é real a necessidade de consultá-la quando necessário. Com efeito, devemos destacar que se houver intensificação do trabalho com a língua em movimento, isto é, em sua dinâmica social, é possível avançar mais nessa questão como comprovam os resultados da nossa pesquisa, a qual apurou que na avaliação diagnóstica inicial apenas 36% dos alunos conseguiam reconhecer as relações lógico-discursivas no texto, marcadas por conjunções, advérbios, entre outros, enquanto a avaliação final apurou que 71% dos mesmos tinham essa habilidade. Diante de um cenário assim, pergunta-se: o que aconteceu? Neste caso específico duas respostas são possíveis: 1) durante o ano letivo em que foi feita esta investigação os professores de língua portuguesa frequentavam curso de formação continuada na sua área de atuação oferecido pelo MEC por meio do programa Gestão da Aprendizagem (GESTAR II); 2), o que certamente influenciou o trabalho docente em língua portuguesa, uma vez que este programa disponibilizava uma tutoria mais efetiva na medida em que o contato dos professores com o tutor especializado em língua portuguesa e na metodologia do programa era constante tanto para tirar dúvidas quanto para prestar contas do trabalho em desenvolvimento, conforme este pesquisador atestou pessoalmente.

No referido ano letivo desenvolveu-se nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa cujas propostas são similares às do programa GESTAR II e visavam mobilizar professores e alunos num esforço conjunto em prol do aperfeiçoamento das capacidades de leitura e escrita, além do fornecimento de subsídios e material de apoio pedagógico para os professores realizarem oficinas de leitura e escrita com seus alunos. Dessa forma, o projeto contribuiu para que escolas e professores revissem os métodos convencionais de ensino da língua materna e passassem a empregar métodos que mobilizassem seus alunos para a produção e aperfeiçoamento de textos.



Ainda assim chamou-nos a atenção a pouca habilidade dos alunos pesquisados em reconhecer no texto o valor expressivo dos recursos linguísticos e extralinguísticos e o efeito de sentido gerado por eles. Inicialmente apenas 44% demonstraram essa habilidade, subindo o percentual para 57% na avaliação final. Mesmo verificado um acréscimo de 13 pontos percentuais ao longo do ano, essa habilidade ainda está pouco desenvolvida nos alunos do ensino fundamental, requerendo um trabalho intensivo de leituras variadas com o objetivo de ampliar as referências desse aluno de tal modo que a compreensão do texto esteja em sintonia com sua experiência de leitor e sua experiência de estar no mundo. As palavras de Guimarães clarificam bem essa questão: *o discurso carregará sempre algumas significações específicas na estrutura social, visto que o sujeito está imerso nessa estrutura, produzindo e reproduzindo não só as relações sociais, mas ainda as relações de poder e a dinâmica de um grupo sobre outro* (2009, p.97).

Outra habilidade à qual os alunos demonstraram ainda não ter domínio suficiente na avaliação diagnóstica inicial foi reconhecer nos textos as marcas de variações linguísticas, visto que apenas 25% demonstraram ter esse domínio, passando para 74% na avaliação final. Ora, é no mínimo intrigante essa evolução tão significativa em torno de uma habilidade. Na verdade isso se deve, sobretudo, ao trabalho com a língua em movimento a partir das propostas de trabalho tanto do GESTAR II, como da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, deixando provado, por sua vez, que formação de qualidade e acompanhamento constante da dinâmica de sala de aula por uma coordenação competente tende a gerar bons resultados.

Destaque-se que não estamos colocando esses dois eventos como a solução para os problemas da educação e, em menor escala, do ensino de língua portuguesa. O intuito é deixar claro que o contato com a diversidade de gêneros textuais, somado a um ensino mais efetivo tende a favorecer significativamente a aquisição da habilidade de reconhecer as variações linguísticas em um texto, pois, de acordo Matos e Silva, *a heterogeneidade dialetal pode ser mais ou menos intensa e extensa, mas existe em qualquer língua, já que podemos dar por demonstrado que não há língua historicamente homogênea* (2005, p.11). Ademais, se o ensino nos moldes aqui mostrado não se tornar parte da rotina escolar, os eventos acima mencionados tendem a ser apenas mais um rol de boas

intenções com ações pontuais. Assim de acordo Neves, no que tange a variação linguística:

Nos ensina a própria Linguística, a problemática da classificação em gêneros existe desde que o homem fala, e, tendo consciência de que fala, fala de sua fala. Só que, como também nos ensina a própria Linguística, essa consciência tem de variar com inserção histórico-social das línguas que se falam e dos discursos que a diversidade de conjunturas histórico-sociais instaura (NEVES, 2010, p.89).

No entanto, apesar da intensificação do trabalho do professor de português voltado aos gêneros textuais, houve declínio dos alunos em três das habilidades avaliadas: 1) Na habilidade de identificar duas ou mais palavras que tenham a mesma referência, o decréscimo foi de 9 pontos percentuais, ou seja, de 80% para 71%. Embora a margem de domínio esteja num patamar minimamente confortável, o declínio revela ser necessário mais tempo para abordar os aspectos anafóricos e catafóricos na perspectiva do contexto discursivo durante as aulas de português e com isso aprimorar as capacidades do aluno nessa questão. Vale aqui um lembrete dos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª série segundo o qual ao organizar o ensino, *é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, [...] sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário.* (BRASIL, 1998, p.48).

A segunda habilidade em que se verificou retração por parte dos alunos foi associar diferentes estratégias para construir o significado de palavras ou expressões que não são conhecidas. Os dados mostraram que na avaliação diagnóstica inicial 68% dos alunos demonstraram dominar essa habilidade, ao passo que na avaliação diagnóstica final o percentual retraiu-se para 50%, ou seja, queda de 18 pontos. Assim, não nos parece razoável dizer que os alunos efetivamente aprenderam, pois a aprendizagem pressupõe o domínio da coisa aprendida e a possa manipular em quaisquer momentos em que houver necessidade. Ao questionarmos os professores a respeito das possíveis causas da diminuição da capacidade do aluno em associar diferentes estratégias para construir o significado de palavras ou expressões que não são conhecidas, eles se mostraram reticentes em apontar causas. Disseram apenas que, como o trabalho mais intensivo com a diversidade textual estava apenas “engatinhando”, “acidentes de percurso” eram

possíveis, explicação que não nos parece razoável. De qualquer modo, é importante ressaltar que se o professor estiver ciente das dificuldades encontradas e do que causou o “acidente de percurso”, será possível redirecionar o trabalho e minimizar o problema. Em momentos como esse, em que a incerteza costuma reinar, refletir as palavras de Thurler pode ser alentador:

Várias pesquisas mostram que as escolas nas quais os professores preparam-se para enfrentar as incertezas e os conflitos que acompanham inevitavelmente toda mudança de práticas não apenas têm melhor desempenho, como também conseguem desenvolver progressivamente competências coletivas que complementam e reforçam, geralmente de maneira espetacular, as competências individuais das pessoas (THURLER, 2002, p.95-6).

A terceira habilidade em que se observou diminuição da capacidade do aluno foi localizar informações implícitas em um texto, cujo percentual de 65% caiu para 50%, portanto, 15 pontos percentuais a menos. Ao contrário da localização explícita em que se verificou boa quantidade de acertos, a localização de informação implícita requer um mergulho mais profundo na tessitura textual, algo a ter melhores resultados quando se tem vivência ampla (mais tempo) de leitura, o que não é caso da realidade pesquisada. Embora não concordemos com a ideia de que quem nasce em um meio socialmente desfavorecido esteja condenado a permanecer marginalizado, o fato é que se o aluno viesse de um meio em que a cultura letrada fosse privilegiada, as dificuldades seriam bem menores.

Portanto, acreditamos que ainda que o aluno adentre a escola com feridas sociais, se lhe for dada oportunidade ele pode se superar, inclusive desenvolvendo a capacidade de localizar informações implícitas no texto. Aliás, essa é uma habilidade importante na vida diária de qualquer pessoa, pois os discursos com os quais tomamos contato trazem no seu bojo muita informação implícita que carece ser percebida. Talvez por isso Guimarães nos advirta ser inegável a [...] *presença do implícito em tudo o que dizemos; cada vez que falamos, oculta-se em nossa fala grande parte de implícito* (2009, p.61). A complexidade do jogo social exigirá do aluno competência para perceber os discursos que estão por trás de outros discursos e que dessa percepção depende, por exemplo, o sucesso

profissional. É esse o objetivo de se avaliar a capacidade de localização de informação implícita no texto, o que certamente conduzirá o aluno a perceber que, conforme Guimarães, [...] *no processo discursivo, o sentido não existe em si, mas é determinado por posições ideológicas colocadas no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas* (2009, p.89).

Mesmo com o resultado considerável nas demais habilidades na avaliação final, mostrado no quadro acima, muito ainda precisa ser feito para o aluno da escola pública fundamental desenvolver a sua potencialidade em matéria linguística. Pelos resultados da avaliação diagnóstica e da avaliação final, buscamos identificar além das habilidades dos alunos em língua portuguesa, entender como estes constroem o aprendizado. Sendo assim, o instrumento utilizado para atingir esse objetivo nos possibilitou mensurar os avanços em relação a aquisição de tais habilidades. Primeiro nos possibilitaram responder à pergunta “quanto aprenderam?”; num segundo momento pudemos compreender quais fatores contribuíram para esta mudança e, nesse ínterim, procuramos responder à pergunta “como aprenderam?”.

Os resultados foram produzidos a partir da aferição das habilidades e competências, propostas nos currículos, para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação básica. Ressalte-se, porém, que um aluno não tem como responder a todas as habilidades previstas na Matriz Nacional no período de pouco mais de um ano, dada a extensão do currículo escolar. Assim sendo, os resultados refletem a porcentagem de acertos de um grupo de alunos ao responder as provas, mas de forma alguma pretendem ser uma referência estanque.

Voltando ao “como aprenderam”, acreditamos que a palavra processo seria a mais adequada para responder essa pergunta, porque nela está contida a ideia de ações contínuas, pensadas e sistematizadas segundo as necessidades do previamente mapeadas. No caso específico da realidade pesquisada, houve um processo contínuo de desenvolvimento de ações pedagógicas em sala de aula, apesar da adversidade material em determinados períodos e da pressão vinda dos gestores educacionais no sentido de desfocar o professor para outros alvos, o que gerou instabilidade no trabalho docente e consequentemente na aprendizagem dos alunos.

Essa problemática foi percebida por Campos ao conceber a ideia de *aprendizagem dirigida* por meio da qual *a escola deve proporcionar experiências diretas, leituras, emprego de auxílios audiovisuais, discussões em classe, etc.* (2003, p.57). Ou seja, o “como aprenderam” está diretamente relacionado às condições materiais e gerenciais da instituição escola, embora não o sejam determinantes, uma vez que questões de ordem motivacional também confluem para tanto. Tendo em vista que nenhum aluno conseguiu demonstrar domínio pleno nas habilidades propostas, entende-se que a aprendizagem foi parcial e há a necessidade de continuar redirecionando a docência rumo à prática orientada para a aprendizagem do aluno e não somente para o ensino em si, nos moldes do que preconiza Campos:

Quando o professor está orientado a aprendizagem, deve dar a seus alunos a compreensão preliminar da unidade total a ser aprendida. Poderá descrever o escopo dos problemas a serem estudados, indicar as dificuldades, que provavelmente serão encontradas, e dar uma visão geral do material a ser aprendido, constituindo na didática o que se chama a “apresentação da unidade”, que envolverá assunto para várias aulas (CAMPOS, 2003, p.134).

Ficou evidente que os professores cumpriram parcialmente com seus objetivos de ensinar os conteúdos disciplinares voltados para a língua portuguesa, bem como o foi parcial em relação à aprendizagem dos alunos. A mudança observada provavelmente foi em relação à forma como os conteúdos foram ministrados durante o período observado, e as estratégias didáticas utilizadas para atingir os objetivos, as quais procuraram seguir as diretrizes dos cursos frequentados pelos professores. Dessa forma, a comparação entre as etapas das avaliações aplicadas, enquanto instrumento de pesquisa, evidenciou que a aquisição do conhecimento linguístico pelos alunos é resultado direto de uma série de fatores, particularmente da atuação do professor ao ministrar o ensino. Em se tratando de linguagem, não custa lembrar as palavras de Neves para quem *o jogo da linguagem é alguma coisa que faz parte de tudo o que as pessoas fazem na vida e da vida, de como elas se apresentam, pedem e dão, definem os outros e se definem, modificam os outros e se modificam* (2010, p.181).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão que suscitou esta dissertação surgiu de uma inquietação pessoal, conforme apontamos na Introdução, aflorada a partir da divulgação constante pela mídia, e também pelos órgãos oficiais, dos resultados de pesquisas feitas em torno da área de língua portuguesa, mostrando desempenho fraco de estudantes brasileiros nessa disciplina. Tais números nos intrigaram, deveras, afinal o que leva os alunos a ter um desempenho tão tímido na sua própria língua materna, se desde a tenra infância aprendem a se comunicar utilizando esse veículo comunicativo? Respostas imediatistas a essa indagação não faltam, porém, a questão se revelou muito mais complexa do que antever o senso comum, havendo a necessidade de estudos aprofundados a fim de compreendermos o problema em sua essência e, a partir daí, contribuir com a discussão em torno do mesmo. Foi isso que intentamos com essa pesquisa.

Como é esperado em qualquer pesquisa, desde o início buscamos respaldo nas fontes teóricas que fazem jus ao tema da investigação no intuito de conferir fundamento ao trabalho em toda sua extensão. Não seria de todo dispensado aqui citar alguns desses autores de reconhecida experiência acadêmica como Antunes (2009), Bagno (data), Campos (2003), Castilho (2009), Neves (2010), Tardif (2008), dentre outros. Posteriormente debruçamo-nos sobre os eixos de pesquisa, segundo os objetivos propostos, e pudemos constatar que a qualidade do ensino está vinculada a uma série de fatores os quais precisam ser entendidos na sua plenitude. No que tange à formação docente, os resultados da pesquisa nos permitiram atestar a importância de uma sólida formação inicial e continuada e sua repercussão sobre o ensino.

A análise dos dados apresentados nesta pesquisa nos chamou a atenção para questões diretamente ligadas ao contexto escolar, especialmente em relação à valorização dos profissionais da educação, particularmente dos professores, agentes diretos do fazer educativo que, melhor do que qualquer um, sabem das dificuldades enfrentadas para fazer o aluno aprender. Como foi dito anteriormente no *corpus* deste trabalho, a coincidência entre esta pesquisa e o período de formação continuada pelos professores certamente influenciou o resultado da mesma, na medida em que a maneira de lecionar do professor foi influenciada pela formação continuada por ele frequentada.

Assim, esse item se apresenta crucial em matéria de aprendizagem já que não é bastante dispor de conteúdo relevante ao ensino, a forma como ele será lecionado determinará o sucesso ou não da empreitada docente. Em outras palavras, a qualidade da mediação torna-se condição *sine qua non* ao processo de ensino-aprendizagem. E não é fácil organizar atividades de ensino que despertem o interesse do aluno, tendo em vista cada um deles ter interesses bem particulares, dada a heterogeneidade das classes (homogeneidade além de indesejável é impossível). É aqui que entra o conhecimento docente acerca dos estilos de aprendizagem.

Atestada a influência da formação continuada (se levada a sério por gestores e professores) na prática docente, podemos afirmar com segurança que, além de ela constituir valorização ao professor, implica impactos positivos em relação à aprendizagem do aluno. Vale aqui a máxima: melhores professores, melhores alunos. Mas mesmo em um cenário como esse um alerta nos parece justo: não é nossa intenção atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva pelo desempenho pouco efetivo dos alunos, pois fatores diversos como gestão, recursos, infraestrutura, e atenção familiar confluem para o desempenho do mesmo.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, parece-nos pertinente destacar a necessidade de uma prática docente que, para além dos aspectos formais da língua e mesmo da tessitura textual, seja constante a priorização do desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e, conseqüentemente, para apropriação da estrutura profunda das possibilidades transtextuais dos textos e aperfeiçoamento da capacidade comunicativa enquanto falante do idioma. Cremos que, por meio dessa priorização, será possível permitir aos alunos desenvolver sua competência linguística de forma mais natural e, por tabela, mais produtiva, posto que o contato com a língua materna se efetiva a partir do texto como um produto social.

Verificamos que, do ponto de vista linguístico, os alunos dominam parcialmente as habilidades propostas pela Matriz Nacional, uma vez que em muitas delas o desempenho se mostrou aquém do esperado; do ponto de vista da prática docente, nem sempre as estratégias utilizadas foram as mais adequadas para desenvolver o conjunto de habilidades que se pretendia desenvolver e isso certamente teve um ônus para a aprendizagem, como atestam os resultados das avaliações.

As últimas avaliações oficiais têm demonstrado a urgência em se exorcizar um fantasma que tem assombrado a escola pública brasileira: o analfabetismo funcional. Constatções dessa natureza chamam a atenção para a urgência do tema e têm despertado os estudiosos para pesquisar três pólos específicos: 1º pólo: **conteúdos** = em nossa pesquisa procuramos entender o que se ensina e por que se ensina; 2º pólo: **o ensino** = estar ligado ao professor, já que ele é o mediador da aprendizagem e, por isso mesmo, deve estar munido de saberes sobre como ensinar (metodologias), qualidades humanas relacionais (saber estar e ser). Nessa parte identificamos as concepções de língua do professor e a repercussão de sua concepção no ensino. A análise revelou que as estratégias utilizadas pelos professores para lecionar eram mais efetivas quando assentadas em práticas de análise linguística que tinham o texto como referência para o ensino. Em momentos como esse nos foi permitido cumprir um dos nossos objetivos de pesquisa, ou seja, analisar a teoria e a prática de ensino em língua portuguesa; 3º pólo: **aprendizagem** = buscou-se compreender como o aluno aprende, partindo-se principalmente da premissa de que a aprendizagem é uma sequência: o que se aprende hoje é sequência do que se aprendeu ontem.

Devido a essas especificidades, nossa pesquisa precisou estudar simultaneamente os três pólos acima mostrados, examinando os pressupostos teóricos que fundamentam o ensino da língua, abordado no primeiro capítulo desta dissertação, e quais deles norteiam o *locus* da pesquisa e os conteúdos de ensino; examinou-se também, a partir do segundo capítulo da dissertação, o papel da formação docente para o ensino de qualidade e do professor de língua portuguesa enquanto mediador da aprendizagem, sobretudo por meio da observação do seu fazer em sala de aula; por fim pesquisamos a aprendizagem no contexto educativo destacando seus condicionantes e seus estilos. Para isso focamos nossa atenção no aluno observando se ele demonstrava-se desejoso ou não desejoso de aprender e qual o resultado da postura demonstrada. Depois de muita observação e verificação de desempenho nas avaliações aplicadas, chegamos à conclusão de que o sucesso ou o insucesso é uma mistura destes três fatores, se um falha, o outro também falha.

Apesar dos avanços nas pesquisas e da renovação metodológica no ensino da língua portuguesa, muito ainda precisa ser feito para reverter o quadro pouco satisfatório



do aprendizado em torno dela. Não é sem razão haver aqueles que defendem *um ensino que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tenha como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito* (ANTUNES, 2009, p.38). Para um ensino de língua materna produtivo, menos nomenclaturista e mais polifônico de maneira que os usuários do idioma sejam “políglotas dentro da própria língua” nos parece ser um dever inadiável. Se isso acontecer, a escola estará cumprindo um dos seus mais nobres papéis: ajudar o indivíduo a construir a sua identidade linguístico-cultural, pois *a função da escola é preparar um cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos, aptos para levar uma vida digna em uma sociedade* (BAGNO, 2000, p.58). É esse o ensino almejado há tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Marcos César. “Sociedade, norma e poder.” *In*: BAGNO, Marcos (org.).(2004).**Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios**. Extraído de <http://www.scielo.com.br> (Acesso em 24 de setembro de 2009).

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. *In*. MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre. (2004). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez.

ANTUNES, Irandé. (2009).**Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial.

ARANHA, Maria Lúcia de. (2005).**Filosofia da educação**. Filosofia da Educação. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Moderna.

AZANHA, José Mário Pires.(2004).“Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica.” *In*: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. Extraído de [HTTP://www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br) Acesso em 18 de dezembro de 2010.

BAGNO, Marcos.(2005).**Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_. “Língua, história e sociedade.” *In*: BAGNO, Marcos (org.).(2004).**Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_.(2000).**Pesquisa na Escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. “Saberes gramaticais na escola.” *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). (2009). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto.

BOAVENTURA, Edivaldo M. (2007). **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Editora Atlas.

BOCK, Ana M. B. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lurdes T.(2002). **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (1996). **O debate sobre a aplicação da sociolinguística à educação. Pesquisa e ensino da língua: contribuições da sociolinguística** – ANPOLL. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 17-30.

BRANDSFORD, John D. BROWN, Ann L. & COCKING, Rodney R. (Orgs.). (2007). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Tradução de Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Extraído de [HTTP://www.camara.gov.br/legislação](http://www.camara.gov.br/legislação) (acesso em 17 de novembro de 2010).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Extraído de [HTTP://www.camara.gov.br/legislação](http://www.camara.gov.br/legislação) (acesso em 17 de novembro de 2010).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 09, de 02 de abril de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de maio de 2009**, baseada no Parecer CNE/CEB nº 9/2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação.

\_\_\_\_\_. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Semtec.

\_\_\_\_\_. (2002). **PCN Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.

BRITO, Luiz P. Leme. (2002). **Livro didático e autonomia docente**. In: BRASIL, Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília: MEC/SEF.

BRUNER, Jerome. (2006). **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: PH Editora.

CALLOU, Dinah. (2009). **Gramática, variação e normas**. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto.

CAMARGO, Marculino. (2004). **Filosofia do conhecimento e ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CAMPOS, Dinah M. de Sousa. (2003). **Psicologia da aprendizagem**. 33ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

CARNEIRO, Moaci Alves. (2007). **LDB fácil: leitura crítica compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (2009). **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto.

CAVALCANTI, Zélia. (1996). **Livros etc. Cadernos da TV Escola**. Brasília: MEC/SEF.

CHARLOT, Bernard. (2005). **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, RS: Artmed.

CHAUÍ, Marilena. (2002). **Convite à filosofia**. 12ª edição, São Paulo: Ática.

CHIAPPINI, Lígia. (1997). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez.

CITELLI, Adilson Odair. O ensino da linguagem verbal em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena. (org.). (1994). **Questões de linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Contexto.

DEMO, Pedro. (2004). Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, S. B. B. e SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2003). **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus.

DURKHEIM, Émile. (2008). **As regras do método sociológico**. Tradução de. Pietro Nassetti, São Paulo: Martin Claret.

FARACO, Carlos Alberto e CASTRO, Gilberto. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna.** Extraído de [HTTP://www.educaremvista.br](http://www.educaremvista.br). Acesso em 22 de janeiro de 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando os nós. *In*: BAGNO, Marcos (org.). (2004). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola.

FREIRE, Paulo. (2004). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

GERALDI, João Wanderley. (2006). **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado das Letras.

\_\_\_\_\_. **O professor como leitor do texto do aluno.** *In*: MARTINS, Maria Helena. (org.). (1994). **Questões de linguagem.** 4ª ed. São Paulo: Contexto.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIFFA, Maria Cristina e MORENO, José Eduardo. (2004). **Chaves para a psicologia do desenvolvimento.** Tomo 1. São Paulo: Paulinas.

\_\_\_\_\_. (2004). **Chaves para a psicologia do desenvolvimento.** Tomo 2. São Paulo: Paulinas.

GUIMARÃES, Elisa. (2009). **Texto, discurso e ensino.** São Paulo: Contexto.

GUIMARÃES, Valter Soares. (2010). **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus.

HOSS, Myrian da Costa. (1981). **Prática de ensino da Língua Portuguesa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC.

KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil.** DELTA, São Paulo v.15, n. spe, 1999. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acesso em 3 de fevereiro de 2011.

LEFEVER, Marlene. (2002). **Estilos de aprendizagem.** Tradução de Hans Udo Fuchs e Kleber Cruz. Rio de Janeiro: CPAD.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. *In*: MACIEL, S. B. B. e SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). (2004). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez.

LOUSADA, Maria Silvia Olivi. Os (Des)caminhos do texto narrativo na escola de primeiro grau. *In*: MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). (2007). **O ensino de português: do primeiro grau à universidade.** São Paulo: Contexto.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. *In*: BAGNO, Marcos (org.). (2004). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola.

LUFT, Celso Pedro. (1997). **Língua e Liberdade: por uma concepção da língua materna**. São Paulo: Ática.

MAINGUENEAU, Dominique. (2001). **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Sousa e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O tratamento da oralidade nos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries**. Scripta. v. 2, n. 4, 1999, pp. 114-129.

MATTOS e SILVA, Rosa V. (2005). **Contradições no ensino do português**. São Paulo: Contexto.

McCARTHY, Bernice. (1987). **The 4MAT System: teaching to learning styles with right/left mode techniques**. Barrington, III: Excel, Inc.

MENEGOLA, Maximiliano. (1995). **E agora, aluno?** 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

MONTEIRO, José Lemos. (2000). **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes.

MORIN, Edgar. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). (2007). **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto.

NEVES, Maria Helena de Moura. (2010). **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto.

ORLANDI, Eni P. (1988ª). **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp.

\_\_\_\_\_. *et.al.* (1988b). **Sujeito & Discurso**. São Paulo: Editora da PUC-SP (Série Cadernos PUC – 31).

\_\_\_\_\_. (2005). **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. ed. 6º. São Paulo: Pontes.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. *In*: MARTINS, Maria Helena. (org.). (1994). **Questões de linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Contexto.

PERRENOUD, Philippe. *et al.* Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. (2002). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed.

PIAGET, Jean. (1971). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PILETTI, Claudino. (org). (1998). **Didática Especial: Língua Portuguesa**. 15ª edição, Ática: São Paulo.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. (2001). **Leitura e (Re)Escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 4ª ed. Ver. e corr. Catanduva, SP: Rêspel.

SAMPAIO, Marcilene Oliveira. **Linguística textual x produção de texto na escola: uma combinação possível?**(UFES/UNEB). [s.d.]. Disponível em [HTTP://www.filologia.org.br](http://www.filologia.org.br)(Acesso em 4 de fevereiro de 2011).

SAVIANI, Demerval. (1997). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). (2004). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola.

SOLÉ, Isabel. (2007). **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed.

SORIANO, Raul Rojas. **Manual de pesquisa social**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THURLER, Mônica Gather. O desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. *In*. PERRENOUD, Philippe. *et al*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. (2002). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **A formação social da mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

WEBER, Max. (2001). **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret.

## ANEXOS

**Instrumento do Projeto de Pesquisa com o tema Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: limites e desafios, um estudo realizado na 8ª série de duas escolas públicas de Santa Luz – PI.**

### **Guia para observação do desempenho do professor em sala de aula**

Estado: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Anos/Séries: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Rede: \_\_\_\_\_ Mês: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

	<b>Em relação ao professor</b>			
	Domina os conteúdos a serem ensinados			
	Planeja suas aulas considerando o que os alunos sabem ou não			
	Mantém a sala com ambientação pedagógica estimuladora da aprendizagem.			
	Tem domínio da turma? Se sim diga como faz.			
	As atividades de leitura e produção proporcionam situações reais de aprendizagem com textos que circulam socialmente.			
	Motiva os alunos para as atividades de leitura e produção.			
	Considera o contexto de produção: O que? Para que? Para quem?			
	Corrige as atividades realizadas pelos alunos em sala.			
	Faz correções coletivas, levando os alunos a pensar sobre as questões inerentes a escrita.			
	Desenvolve atividades de leitura rotineiramente			



	A leitura é devidamente explorada.			
	Acompanha o desenvolvimento em leitura e escrita dos alunos.			
	Preocupa-se em selecionar textos interessantes para os alunos.			
	Envolve questões transversais nas aulas de língua portuguesa.			
	Solicita produções coletivas.			
	Trabalha com a noção de gêneros textuais.			

Observações:

---



---



---

**Instrumento do Projeto de Pesquisa com o tema Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: limites e desafios, um estudo realizado na 8ª série de duas escolas públicas de Santa Luz – PI.**

**GUIA PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES**

**1. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?**

(A) Sim.

(B) Não.

**2. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?**

(A) Quase sempre.

(B) Eventualmente.

(C) Quase nunca.

(D) Não contribuíram em nada.

**3. Você conhece os resultados do sistema nacional de avaliação da educação básica (saeb)?**

(A) Sim.

(B) Não.

**4. Quanto dos conteúdos previstos você conseguiu desenvolver com os alunos da(s) turma(s) avaliada(s), neste ano?**

(A) Menos de 40%.

(B) Entre 40% e 60%.

(C) Entre 60% e 80%.

(D) Mais de 80%.

**5. De acordo com a prática pedagógica indique os procedimentos adotados nas aulas de Língua Portuguesa (Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

	Semanal mente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
1. Conversa sobre textos de jornais e revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Estabelece diferenças entre os diferentes gêneros textuais	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Faz exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. Automatiza o uso de regras gramaticais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Lê, discute com colegas e escreve textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Lê contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Conversa sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Usa contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

aspectos da gramática.					
9. Fixa os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. Discute um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

**6. Algumas afirmações são usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assinale sua posição, considerando a situação dos alunos da série avaliada.**  
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concor do	Discor do	Parcial
1. São localizadas na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)	(C)
2. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)	(C)
3. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)	(C)
4. Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)	(C)
5. Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)	(C)
6. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)	(C)
7. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A)	(B)	(C)
8. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A)	(B)	(C)
9. São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)	(C)
10. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)	(C)
11. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)	(C)
12. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	(A)	(B)	(C)
13. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)	(C)
14. Estão vinculadas à baixa autoestima dos alunos.	(A)	(B)	(C)

**Instrumento do Projeto de Pesquisa com o tema Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: limites e desafios, um estudo realizado na 8ª série de duas escolas públicas de Santa Luz – PI.**

**GUIA PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES**

**01)Dados pessoais**

- idade: \_\_\_\_\_
- sexo: \_\_\_\_\_
- estado civil: \_\_\_\_\_
- filhos: \_\_\_\_\_
- tempo de serviço: \_\_\_\_\_
- níveis de atuação: \_\_\_\_\_
- séries em que atua/carga horária total: \_\_\_\_\_

**02) Formação inicial e continuada**

2.1. Possui curso de graduação? Qual?

---

---

2.2. Fez ou está fazendo curso de pós-graduação? Qual?

---

---

2.3. Costuma participar de cursos de atualização? Qual a sua média anual? Com que frequência fazia cursos de atualização na primeira década de sua atuação como professora? O que mudou?

---

---

---

---

2.4. Qual a importância desses cursos?

---

---

**03)Condições de trabalho**

3.1. A escola oferece coordenação de área? De que maneira a coordenação assessora o trabalho do professor?

---

---

3.2. A escola proporciona estudos pedagógicos sobre os documentos oficiais? (PCNs, Pareceres do MEC etc.)?

---

3.3. Como você avalia os recursos didáticos oferecidos pela escola (biblioteca, livros, jornais, revistas, duplicação de textos, material teórico para estudo pelo professor)?

---

---

---

#### **04) Ensino de língua portuguesa**

4.1. Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?

---

---

---

4.2. Qual é o programa da sua disciplina? Você dá conta dele? Tem autonomia sobre o programa? Recebe orientação? Algo mudou em relação aos primeiros anos de sua atuação?

---

---

---

---

4.3. Qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?

---

---

---

4.4. Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?

---

---

---

4.5. Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação?

---

---

---

4.6. Você percebe diferença entre a fala dos alunos com os colegas e com você? Como você lida com essa diferença? Antes era assim?

---

---

---

4.7. O aluno desenvolve uma frase como: "Ontem nós foi no cinema assisti o filme 'Anjos e Demônios'. Como você reage diante desta frase feita oralmente? E se for por escrito?

---

---

4.8. Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma culta? Como você o leva a dominar? Antes era diferente?

---

---

---

---

4.9. Como você trabalha a variação linguística em sala de aula?

---

---

---

---